

Reeduc

**Câmpus
Quirinópolis**



**Universidade
Estadual de Goiás**

REEDUC - REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DA UEG QUIRINÓPOLIS-GO

CONSELHO EDITORIAL

O Conselho Editorial da Revista Científica REEDUC é composto por professores do curso de Pedagogia da UEG UnU Quirinópolis e Convidados.

Ma. Andréia Cristina da Silva
Ma. Gilson Xavier de Azevedo
Ma. Joana Corrêa Goulart
Ma. Lara Patrícia Sandre
Ma. Lucia Helena Severina de Rezende

CONSELHO CONSULTIVO

Dr. Gilberto Celestino dos Santos (UEG)
Dr. Gilberto Gonçalves Garcia (PUC-GO)
Dr. Haroldo Reimer (UEG)
Dr. Ildeu Moreira Coelho (UFG)
Dr. Nelson Cardoso do Amaral (UFG)
Dr. Sebastião de Souza Lemes (UNESP, SP).
Dr. Wellington Oliveira dos Santos (UEG)
Dra. Carolina Lemes Teles (PUC GO)
Dra. Iria Brzezinski (UEG)
Dra. Lúcia Helena Rincon (PUC GO)
Dra. Mirza Seabra Toshi (UEG)

Reeduc

**REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DA UEG
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

**Av. Brasil Q03 L01. Conjunto Hélio
Leão III. 75860-000 Quirinópolis - GO**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Sistema de Classificação Decimal Dewey 21

CDD 370

GOULART, Joana Corrêa; AZEVEDO, Gilson Xavier
(Organizadores)

REEDUC - Revista de Estudos em Educação da UEG Quirinópolis-
Go. Dossiê Demandas Educacionais.

176 pág.

v. 1; nº 3 (2017) - Quirinópolis: Digital e-book, 2017.

Anual

ISSN: 2446-8800

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino. 4. Pesquisa. 5 Extensão.

Cutter (G463r)

Sumário

O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO - EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS	9
A MULTICULTURALIDADE COMO UMA DAS MANEIRAS DA EXCLUSÃO DO PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
AS CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	37
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REFLEXÃO DIANTE DO ASPECTO FORMATIVO E SOCIAL DA ESCOLA	57
EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E FRANCESA: PARALELOS E PARADOXOS.	74
METODOLOGIA DE ENSINO VERSUS METODOLOGIA DE PESQUISA: POSSÍVEIS SIMILARIDADES.	87
QUESTÕES DE APRENDIZAGEM	96
MATEMÁTICA EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: PROJETO JOGOMATE	116
O TRABALHO DOCENTE E A ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	127
MATEMÁTICA: SOFTWARE EDUCATIVO COMO RECURSO PARA O ENSINO	143
ENSINO DE CIÊNCIAS E TRABALHO DOCENTE: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	152
A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E ENSINO	172
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLORESTAMENTO DAS MARGENS DO Córrego Cachoeirinha na Região Castelo/Fortaleza	188

Editorial

Nesta terceira edição da revista REEDUC, trazemos pesquisa no campo da graduação, originárias das produções de nossos alunos e professores, de modo que os campos do ensino, pesquisa, extensão em suas vertentes, ensino-aprendizagem, gestão educacional, acesso e permanência no ensino superior, avaliação e outros estão todos contemplados entre os artigos que ora publicamos. Acreditamos que esta terceira publicação, traz consigo nosso amadurecimento no âmbito da pesquisa, de modo a promovermos ampla divulgação da mesma atingindo outros Câmpus, instituições e cursos. Nesse sentido, conforme cita Bertoletti (2003, p. 3): "A pesquisa deve ser considerada como elemento chave no processo de aprendizagem que ocorre no dia a dia das escolas e universidades, pois a pesquisa busca instigar o aprendiz, incentivando-o a participar do processo de reconstrução do conhecimento que efetivamente leva a aprendizagem".

Ma. Joana Correa Goulart
Docente UEG, Quirinópolis

Apresentação

O Simpósio de Pedagogia é um evento científico e cultural organizado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Quirinópolis. Vem sendo desenvolvido anualmente desde 2003. Em 2017 o evento contará com a participação de professores da rede de ensino estadual, municipal e particular, docentes, acadêmicos e egressos do Curso de Pedagogia da UEG, Campus Quirinópolis, de outros Campus da UEG, e de outras Instituições de Ensino Superior além da comunidade acadêmica interessada na divulgação de resultados de pesquisas e de experiências pedagógicas. Serão desenvolvidas palestras, minicursos, comunicações orais, gincana pedagógica e apresentações culturais durante a realização do evento. A Gincana Pedagógica foi realizada com os alunos anos iniciais do ensino fundamental, na “Escola Estadual Quintiliano Leão Neto”. Com o tema “Conteúdos e Processos de Ensino” pretende-se discutir metodologias de ensino para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Apresentar-se-á aos participantes diferentes experiências desenvolvidas para o ensino das várias disciplinas nessa etapa da educação básica. Os trabalhos apresentados no evento, sendo artigos científicos dos projetos de extensão e projetos de pesquisas realizados por docentes do referido curso e com artigos científicos de pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior apresentados durante no XIV SIMPED-2017, estão publicados nesta Revista de Estudos em Educação, organizada por docentes do Curso de Pedagogia da UEG Campus Quirinópolis, a “REEDUC”, n. 3.

Artigos

O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO - EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Andreia Cristina da Silva¹

Dinamar Martins de Oliveira²

Participantes³

Alessandra Silva Costa

Daline Mariana dos Santos Machado

Estefane Serafim de Oliveira

Iuly Silva Barcellos

Márcia Regina Feitosa Santos

Patrícia Rosa Soares

Resumo

Este artigo é destinado basicamente aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Letras que pretendem futuramente atuar como docentes e trabalhar o domínio da linguagem oral e escrita com base em uma perspectiva linguística. O texto também se destina aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e aos demais docentes que trabalham com a produção textual na escola. O objetivo deste artigo é fazer um relato das experiências vivenciadas durante a realização das atividades desenvolvidas pelo Subprojeto Pibid Pedagogia⁴, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Partimos do princípio de que o ensino do componente curricular Língua Portuguesa deve eleger o texto como unidade de ensino. Nessa perspectiva, todas as propostas de atividades elaboradas e desenvolvidas se estruturaram com base nos gêneros textuais previstos para os

¹ Supervisora de Área, Subprojeto PIBID Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, andreiacristinaueg@gmail.com.

² Supervisora de Área do PIBID, SEDUCE, Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. Quirinópolis-GO.

³ Bolsista de Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis

⁴ O Subprojeto Pibid Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis é desenvolvido no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco (E. T. I.) e atende aproximadamente 130 crianças matriculadas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por esta razão priorizamos o trabalho com textos literários como: contos de fadas, conto popular, fábulas e o texto teatral.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Pibid. Formação Inicial. 2. Gêneros textuais. 3. Leitura e escrita.

1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever são atividades complexas que exigem uma aprendizagem específica. O estudante só aprende a ler, lendo, e também só aprende a escrever, escrevendo. Existem algumas afirmações que necessitam ser desmistificadas. A primeira delas se refere à ideia corrente de que basta saber ler para saber escrever, esta afirmação é uma inverdade. A segunda, trata da ideia de que basta ter o domínio da gramática normativa para produzir bons textos, outra inverdade. Ao levar em consideração tais reflexões, iniciamos o Subprojeto Pibid Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

O primeiro desafio que nos foi colocado antes de iniciarmos o Subprojeto foi realizar a leitura do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Localizamos no documento os conteúdos, as expectativas de aprendizagem e os eixos temáticos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa. Os eixos temáticos são *Prática de Oralidade*, *Prática de Leitura*, *Prática de Escrita* e *Prática de Análise da Língua*. Assim que concluímos a primeira leitura do documento passamos para a etapa de planejamento a qual exigiu a seleção de textos de acordo com os gêneros textuais e a elaboração das atividades contemplando os quatro eixos temáticos. Elaboramos também a nova versão do Projeto Dia Nacional do Livro Infantil, este projeto foi desenvolvido com todas as turmas e contemplou os gêneros textuais previstos para o primeiro bimestre.

Para a elaboração das atividades foi necessário buscar conhecimentos teóricos metodológicos, assim, durante as reuniões de formação, pesquisamos sobre cada gênero textual. A realização das atividades do Subprojeto exigiu um aprofundamento teórico sobre os gêneros literários (épico, lírico, narrativo e dramático). Posteriormente, fizemos o estudo dos gêneros textuais: fábula, conto de fadas e conto popular que se classificam como gêneros narrativos e o teatro que se classifica como gênero dramático.

Na sequência deste artigo apresentaremos alguns dos gêneros textuais trabalhados com os estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

2 OS CONTOS DE FADAS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes, etc.). A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo” (AGUIAR *apud* ABRAMOVICH, 1997, p. 121).

Ao introduzir o trabalho com os contos de fadas na sala de aula, devemos compreender, inicialmente, que este tipo de narrativa transmitida oralmente de geração em geração, surgiu voltado exclusivamente para o público adulto, as histórias narradas tratavam de temas impróprios para as crianças como adultério e violência. Conforme menciona Sheldon Cashdan, “originalmente concebidos como entretenimento para adultos, os contos de fadas eram contados em reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam — não nas creches” (2000, p.20).

Com o passar do tempo as histórias foram sendo adaptadas para o público infantil. Embora o surgimento deste gênero textual perca-se no tempo, convém ressaltar que apesar de ser antigo, mantém-se atual mesmo diante das tecnologias existentes e tem uma presença marcante no universo infantil. Os contos de fadas originaram-se dos contos maravilhosos os quais pertenciam a uma das categorias dos contos populares⁵. Uma característica interessante é o caráter universal dos contos de fadas o que explica as inúmeras versões espalhadas pelos vários continentes. Segundo Cademartori (1995) “No século XVII, o francês Charles Perrault⁶ (*Cinderela, Chapeuzinho Vermelho*) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil” (p.33). Ainda segundo a autora, no século XIX, na Alemanha, os irmãos Grimm⁷ (*João e Maria, Rapunzel*) realizam outra coletânea de contos populares e contribuem para ampliar a antologia dos contos de fadas. Outro autor que enriqueceu o universo infantil com seus contos de fadas foi Hans Christian Andersen⁸, escritor dinamarquês que viveu no século XIX.

O que afinal caracteriza um texto narrativo como conto de fadas. Os contos de fadas distinguem-se das demais histórias infantis por características como o uso de magia e encantamentos, um núcleo problemático existencial no qual o herói ou a heroína busca sua realização pessoal e, finalmente, a existência

⁵ Como contos religiosos, realistas, de animais e humorísticos.

⁶ Charles Perrault (1628 - 1703) - escritor e arquiteto francês célebre pela coletânea de contos infantis que ficou conhecida como *Contos da mamãe gansa*.

⁷ Jacob Grimm (1785 - 1863) e Wilhelm Grimm (1786 - 1859), escritores alemães que viajaram por toda a Alemanha recolhendo material para escrever a coletânea de *Contos da infância e do lar*.

⁸ Hans Christian Andersen (1805 - 1875) *Contos para crianças*. O escritor dinamarquês escreveu 156 contos para crianças.

de obstáculos a serem enfrentados pelos heróis para enfim chegarem ao tão esperado e foram felizes para sempre.

Ao analisar a estrutura dos contos de fadas Cashdan (2000) afirma que este gênero textual apresenta algumas etapas: a travessia, a viagem ao mundo mágico; o encontro com o personagem do mal ou o obstáculo a ser vencido; a dificuldade a ser superada; e a conquista (destruição do mal); a celebração da recompensa.

O caráter maravilhoso dos contos de fadas tem atraído um grande público ao longo dos séculos. Para Coelho “com ou sem a presença de fadas, via de regra se desenvolvem no cotidiano mágico” (1987, p. 14). Ainda segundo a autora, com relação à expressão maravilhoso como denominação de gênero, pelo simples fato de pertencerem ao maravilhoso os contos de fadas e os contos maravilhosos acabaram por serem igualados, mesmo que facultando o aparecimento de problemáticas diferentes.

Apesar de terem surgido em época remota, os chamados contos maravilhosos nasceram voltados para o público adulto, razão pela qual observa-se a presença constante da moralidade. O que interessa é exemplificar a boa conduta. Para Coelho (1987) esses contos foram recuperados da tradição oral popular por Charles Perrault, na passagem da era clássica para a era romântica, na França do Século XVII. Cademartori (1995) ao se referir aos contos de Perrault afirma que “Seus, contos, em alguns momentos, caracterizam-se por um certo sarcasmo em relação ao popular. Ao mesmo tempo, são marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica” (p. 36).

Segundo Cademartori (1995) “Lewis Carrol⁹ [sic] foi um inovador do conto infantil, criou histórias sem moralidade, abandonando o tom sentencioso comum às histórias do século XIX” (p. 30). Na obra *Alice no país das maravilhas*, segundo Cademartori (1995), ele dissolve a ordem estabelecida que é substituída pelo absurdo, ilógico quando Alice cai no poço onde tudo fica em estado de suspensão. Ainda segundo Cademartori (1995), “A obra de Lewis Carrol [sic] rejeita qualquer pretensão didática tradicional (p. 30).

Descobrimos durante as leituras que fizemos e durante as reuniões de formação do Subprojeto Pibid Pedagogia que estudar sobre os gêneros textuais é muito importante. Até então tínhamos a concepção de que a literatura infantil deveria ter um caráter moralizante. Contudo, descobrimos que os autores contemporâneos rejeitam o caráter moralizante das obras voltadas para o público infantil.

Em seu livro *A Psicanálise dos contos de fadas* Bruno Bettelheim ressalta que:

O valor do conto de fadas para a criança é destruído se alguém lhe dá seu significado. [...] À medida que cresce, a criança descobre novos aspectos desses contos bem conhecidos, e isso lhe dá convicção de que realmente amadureceu em compreensão, uma vez que a mesma história agora lhe revela muito mais. Isso só pode ocorrer se não a tiverem informado didaticamente daquilo que a história supostamente trata (2010, p. 236).

Ao narrar um conto de fadas ou qualquer outra história o narrador deve deixar que o ouvinte atribua ao texto o seu significado. O ouvinte não pode ser informado didaticamente do que a história trata. Essa é uma tarefa que dever ser

⁹ Lewis Carroll (1832 - 1898) foi um romancista, contista, fabulista, poeta, desenhista, fotógrafo, matemático e reverendo anglicano britânico. Sua obra mais famosa é *Alice no país das maravilhas*.

realizada pelo ouvinte ou pelo leitor sem a interferência do narrador ou do professor. Ao interpretar o texto para a criança, os adultos tiram dela a oportunidade de sentir que ela, com sua própria capacidade intelectual, conseguiu enfrentar de forma exitosa uma situação difícil.

Outra descoberta importante sobre esse gênero textual é a acrescentada por Abramovich em seu livro *Literatura infantil: gostosuras e bobices*:

Daí que haver numa história fadinhas atrapalhadas, bruxinhas que são boas ou gigantes comilões não significa — nem remotamente — que ela seja um conto de fadas... muito pelo contrário. Tomar emprestado o nome das personagens-chaves desses contos não faz com que essas histórias adquiram sua dimensão simbólica... A MAGIA NÃO ESTÁ NO FATO DE HAVER UMA FADA JÁ ANUNCIADA NO TÍTULO, MAS NA SUA FORMA DE AÇÃO, DE APARIÇÃO, DE COMPORTAMENTO, DE ABERTURA DE PORTAS [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 121, grifos da autora).

Para Abramovich (1997) todos os elementos dos contos de fadas possuem um papel significativo e de suma importância, sendo, portanto, necessário mantê-los integralmente, por esta razão deve-se evitar a leitura de adaptações que quase sempre alteram o sentido do texto original ao retirar, suprimir ou atenuar partes significativas, isto impede que a criança compreenda integralmente o conto. A autora ainda acrescenta que é por esta razão que se condena o que o Walt Disney fez com os contos de fadas ao retirar-lhes os conflitos essenciais, tirou também toda a sua densidade, significado e revelação.

Abramovich (1997) afirma que:

Se o adulto não tiver condições emocionais para contar a história inteira, com todos os seus elementos, suas facetas de crueldade, de angústia (que fazem parte da vida, senão não fariam parte do repertório popular...), então é melhor dar outro livro para a criança ler... Ou esperar o momento em que ela queira ou necessite dele e que o adulto esteja preparado para contá-lo... De qualquer modo, ou se respeita a integridade, a inteireza, a totalidade da narrativa, ou se muda de história... (e isso vale, aliás, como conduta para qualquer obra literária, produzida em qualquer época, por qualquer autor... Mutilar a obra alheia, acho que é um dos poucos pecados indesculpáveis [...]) (p. 121).

Com relação à produção escrita dos contos de fadas é muito importante ater-se aos elementos que caracterizam esse gênero textual. Ao corrigir a produção textual o professor deve observar se os estudantes utilizaram os elementos característicos dos contos de fadas que são:

- personagens, cenários e expressões típicas;
- estado inicial de tranquilidade seguido por uma perda desse equilíbrio;
- solução de conflito pelo personagem principal passando por três grandes desafios.
- utilização do elemento mágico sem desvalorizar as virtudes do herói.
- recompensa final e retomada do estado de tranquilidade.

É importante observar também se o desenvolvimento das ideias presentes no texto apresentam começo, meio e fim interligados. A marcação do espaço antes dos parágrafos e a utilização do parágrafo após mudança de tempo ou espaço na história. A utilização do discurso direto (verbo declarativo, dois pontos e travessão) para separar as falas dos personagens das falas do narrador. É importante também verificar se há a repetição desnecessária de palavras e a substituição destas por outras com o

mesmo significado, pontuação ou outro recurso aprendido.

A experiência com os contos de fadas na sala de aula envolveu a contação de histórias e a reescrita coletiva de textos. Envolveu também a leitura e a interpretação de vários contos de fadas com o objetivo de ampliar a cultura dos estudantes sobre esse gênero textual com as turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Os estudantes do 1º ano encenaram o conto *Chapeuzinho Vermelho* e os estudantes do 2º ano apresentaram o musical *Frozen: uma aventura congelante*. Entretanto, é importante mencionar que o nosso objetivo com os contos de fadas foi enriquecer a cultura dos estudantes de modo a proporcionar o contato deles com as versões originais de vários contos de fadas.

3 O TEATRO E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

A história do teatro brasileiro remonta ao período colonial, no século XVI, quando Portugal fez do Brasil sua colônia. Nessa época, o teatro foi introduzido no Brasil pelos Jesuítas, com o intuito de catequizar os índios, os padres da Companhia de Jesus trouxeram não só a nova religião católica, mas também uma cultura diferente, em que se incluía a literatura e o teatro. O padre José de Anchieta veio para o Brasil em 1553 e utilizou o teatro em seu trabalho missionário de catequização dos índios, portanto é considerado o primeiro dramaturgo brasileiro.

O teatro é apontado por pesquisadores como um importante recurso para o desenvolvimento infantil. Para Reverbel (1997) (p. 25) “o ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia” (p. 25).

Outro aspecto importante é o fato de a criança ter uma tendência inata para teatralizar. Nas brincadeiras infantis, a criança frequentemente dramatiza, faz teatro, imita o mundo que a cerca.

Para Zóboli (1991):

A dramatização é um valioso recurso audiovisual na formação e desenvolvimento da expressão pessoal e emocional do aluno. Trata-se de um ótimo instrumento para a educação social, moral, cívica, linguística, e literária, ajudando assim o desenvolvimento da personalidade da criança e, portanto, deve ser um trabalho integrado com o currículo escolar (p. 51).

O teatro infantil traz consigo, inicialmente, a função moralista, influência do teatro jesuíta. Contudo, com o passar do tempo o teatro adquiriu uma nova dimensão, o teatro como produção artística e com visão de obra de arte, deixa de ser apenas instrumento de moralização para fazer parte do processo educativo institucional da escola, na realidade, o teatro deve fazer parte da vida cotidiana da criança. É importante ressaltar que o teatro como obra de arte, conforme Arcoverde (2008) “não tem função de ensinar, nem função moralizante ou didática” (p. 604).

Segundo Cunha (1989) “O teatro tem sido, desde as culturas mais antigas, uma fonte de cultura e educação, tanto para quem interpreta como para os que o frequentam” (p.135). Para a autora, apesar disso, os educadores e a escola não têm incentivado o teatro feito pelos adultos e tampouco o feito pelos estudantes como atividade da escola.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o jogo dramático é muito importante no desenvolvimento da criança e na promoção do equilíbrio entre ela e o meio ambiente:

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo (BRASIL, 1997. p. 52).

O contato da criança com o teatro quase sempre ocorre por meio da escola ou da Igreja, especialmente, as crianças de cidades do interior e das comunidades rurais. O teatro em sala de aula tem inúmeras vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho com o teatro na sala de aula não se resume em fazer os alunos assistirem às peças, mas representá-las. Isto inclui uma série de vantagens:

[...] o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula (ARCOVERDE, 2008, p. 601).

Antes de iniciar o trabalho com o gênero textual teatro tornou-se importante compreender quais são os elementos constitutivos do gênero. Inicialmente, foi preciso compreender o que é o gênero dramático. Nesse gênero se insere os textos escritos para serem encenados no palco. A peça teatral é um texto escrito para ser encenado por atores — por esta razão não há a necessidade da figura do narrador — outra característica importante do texto teatral é o uso da

rubrica — texto em *itálico* que indica como os autores irão se movimentar em cena e também o nome dos personagens em caixa alta (escrita com letras maiúsculas).

A experiência com o teatro na sala de aula envolveu a leitura dramatizada de pequenas peças teatrais. A reescrita de fábulas na forma de texto teatral. Os estudantes do 3º ano reescreveram a fábula A galinha ruiva no formato de peça teatral e fizeram a encenação para toda a escola no dia do encerramento do projeto.

4 O CONTO POPULAR E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

O conto popular ou tradicional é um gênero textual que possibilita um trabalho prazeroso com a leitura e a escrita uma vez que este gênero tem como finalidade divertir ou educar o leitor. Este gênero textual pode ser definido da seguinte forma:

Também conhecido como conto tradicional, é um texto narrativo, geralmente curto, criado e enriquecido pela imaginação popular e que procura deleitar, entreter ou educar o ouvinte. A sua origem perdeu-se no tempo. Ninguém é dono e senhor dos contos populares. Por isso, cada povo e cada geração contam-nos à sua maneira, às vezes corrigindo e acrescentando um ou outro pormenor no enredo. Daí o provérbio: “Quem conta um conto acrescenta um ponto (PARAFITA, 2005, p. 30).

O trabalho com o conto popular ou tradicional na sala de aula exigiu o entendimento das características constitutivas do gênero. A primeira compreensão necessária se refere à presença do narrador. Nos textos narrativos faz-se necessária a adoção de um foco narrativo, ou seja, o ponto de vista assumido pelo narrador, isto é, por quem conta a história. Assim, é importante explicar para os estudantes que o narrador pode assumir os seguintes focos narrativos: foco

narrativo em primeira pessoa (narrador-personagem) e em terceira pessoa (narrador-observador). Além do narrador, neste gênero textual, temos como elementos da narrativa: os personagens, o tempo, o espaço, o enredo, o conflito, o clímax (momento de maior tensão da narrativa) e o desenlace final.

Por se tratarem de obras sem forma fixa e sem autoria conhecida, os contos populares sobreviveram ao longo do tempo num processo permanente de recriação e atualização. Como consequência, a linguagem desses contos é popular, acessível e eles apresentam fórmulas e enredos com os quais todas as pessoas podem se identificar.

Outra característica interessante é que os contos populares sempre têm por objetivo atingir e envolver a plateia. Além disso, nos contos populares há a presença do chamado *personagem-tipo* que é aquele que não possui profundidade psicológica representa não um indivíduo, mas um grupo, um perfil. Por exemplo: o esperto, o avarento, o conquistador, etc. Pedro Malasartes, famoso personagem de contos populares brasileiros, é um *personagem-tipo*, ele representa o esperto.

Outra peculiaridade do texto narrativo é o emprego do discurso direto para introduzir a fala dos personagens. Ensinar para os estudantes a correta utilização desse tipo de discurso é muito importante para a produção de textos narrativos. O autor do texto precisa aprender a empregar o discurso direto em seus textos e também compreender que há uma distinção entre o narrador e o autor do texto. O autor é uma pessoa enquanto que o narrador pode ser um animal ou um objeto que conta a história. Não se pode confundir o autor do texto com o narrador, o autor pode ser do sexo masculino e quem narra a sua história pode ser do sexo feminino, por exemplo.

O trabalho com o conto popular ou tradicional na sala de aula envolveu os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa: Prática de Oralidade, de Leitura,

de Escrita e de Análise da Língua. Após a leitura e a interpretação de vários contos populares, selecionamos duas versões do conto *Sopa de pedras* e produzimos uma versão que foi dramatizada para toda a escola no dia do encerramento do projeto. Os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental fizeram suas produções escritas, os textos foram revisados por eles mesmos, reescritos e expostos no mural da escola.

5 A FÁBULA E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

A definição mais comum sobre a fábula encontrada nos manuais de ensino de Língua Portuguesa é a seguinte: a fábula é uma narrativa e seus personagens, geralmente, são animais, forças da natureza ou objetos. Estes três grupos, ao aparecerem como personagens, imitam ações humanas e, por isso, fazem uso da figura de linguagem conhecida como prosopopeia, ou personificação, além disso, a fábula encerra uma lição de moral. Ou de outro modo “[...] a ‘fábula’ é uma história curta, em prosa ou verso, apresentando geralmente animais, sob uma ação alegórica, encerrando uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado” (RECANTO DAS LETRAS, 2012, s.p).

Esopo, um escravo grego, que supostamente teria vivido no Séc. VI a.C., é considerado o primeiro grande fabulista. La Fontaine, escritor francês que viveu no Séc. XVII, foi outro grande fabulista que imprimiu à fábula grande refinamento. Desse modo, “foi a partir de La Fontaine nos séculos XVIII, XIX e XX que a fábula ganhou o mundo, tornando-se famosa por grandes países como França, Espanha, Portugal, Inglaterra, Alemanha e Brasil” (RECANTO DAS LETRAS, 2012, s.p). De modo semelhante aos contos de fadas, durante a Idade Média, a fábula era destinada para o público adulto “[...] contada ou escrita

somente para adultos, a sua finalidade era realmente transmitir uma mensagem para homens e mulheres adultas, diferentemente dos dias atuais, onde as fábulas são em sua maioria diretamente transmitidas para crianças infanto-juvenis” (RECANTO DAS LETRAS, 2012, s.p).

O Brasil também teve um grande fabulista: o escritor Monteiro Lobato¹⁰. Ele escreveu algumas versões das conhecidas fábulas de Esopo, Fedro¹¹ e La Fontaine¹² e, além disso, o autor inovou a literatura infantil com a sua obra mais famosa *O Sítio do Picapau Amarelo*. Segundo Cademartori (1995):

Fugindo a todo moralismo que costuma acompanhar muito de perto a produção do livro infantil, sua obra incentiva a investigação e o debate sobre questões a que o consenso e os valores estabelecidos já haviam dado resposta. É nessa proporção que a obra extrapola as expectativas de seus leitores, caracterizando-se pela ruptura com a moral oficial, com os preceitos religiosos e com as normas estatais (p. 51).

A fábula é um gênero textual que também desperta o interesse da criança para a escuta e a leitura. Tal fato ocorre em função de a fábula ter como uma de suas principais características a presença de animais como protagonistas da história. Esta é a característica mais marcante da fábula, pois, assim como o conto, a parábola, o apólogo, o romance, a novela e a crônica, pertence ao gênero literário narrativo.

A fábula é um gênero narrativo popular cuja finalidade discursiva é retratar aspectos inerentes à conduta humana. Ela pertence ao gênero narrativo,

¹⁰ Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor e editor brasileiro. "*O Sítio do Picapau Amarelo*" é sua obra de maior destaque na literatura infantil.

¹¹ Fedro foi um fabulista romano (século I d. C.), nascido na Macedônia, Grécia. Filho de escravos, foi alforriado pelo imperador romano Augusto[1]. Seu nome completo era Caio Júlio Fedro.

¹² Jean de La Fontaine (1621-1695) foi poeta e fabulista francês. Autor das fábulas, "*A Lebre e a Tartaruga*", o "*Lobo e o Cordeiro*", entre outras.

portanto nela há a presença de um narrador (narrador-observador), de personagens, do tempo e espaço, embora reduzidos, e finaliza-se com uma lição de moral, levando o leitor a uma reflexão.

O trabalho com a fábula foi desenvolvido com a turma do 5º ano e envolveu a leitura e a interpretação de várias fábulas de Monteiro Lobato, Esopo, La Fontaine e Millôr Fernandes¹³. Os estudantes leram, interpretaram e reescreveram algumas fábulas. No encerramento do projeto fizeram a exposição dos textos produzidos no mural da escola e dramatizaram a fábula *A ratinha presunçosa*.

6 CONCLUSÃO

Para trabalhar com os gêneros textuais na escola é necessário tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. A literatura infantil não deve ser um pretexto para moralizar as crianças. Pelo contrário, o texto literário deve ser trabalhado com o objetivo de ampliar a cultura das crianças e permitir que elas desenvolvam a capacidade de interpretação.

Descobrimos que o educador necessita de uma sólida formação para trabalhar com a leitura, a interpretação e a produção escrita não apenas dos gêneros literários que trabalhamos no primeiro bimestre, mas também com os demais gêneros, pois estão previstos outros gêneros não literários como: notícia, reportagem, júri simulado, carta pessoal, receita culinária, etc. bem como outros gêneros literários como o poema, a parlenda, o poema de cordel. Para tanto, o educador necessita de uma sólida formação sobre os elementos constitutivos de

¹³ Millôr Fernandes (1923 -2012) foi um desenhista, humorista, dramaturgo, escritor, poeta, tradutor e jornalista brasileiro.

cada gênero e, além disso, precisa aprofundar sobre estes elementos e definir quais são os critérios para a correção e a avaliação das produções dos estudantes.

A leitura detalhada dos gêneros textuais em estudo é muito importante para que o estudante se familiarize com a estrutura do texto narrativo e também com a estrutura do texto teatral. É importante mostrar para o estudante os elementos da narrativa (tipo de narrador, personagens, tempo, espaço, enredo, conflito, clímax, desfecho), além disso, todo texto narrativo apresenta a seguinte estrutura: uma situação inicial; um evento perturbador; uma força inversa que elimina o evento perturbador e a situação final. A leitura oral dramatizada se mostrou muito eficaz para que os estudantes identificassem a fala do narrador e a fala dos personagens que são introduzidas por meio do emprego do discurso direto.

Com relação ao texto teatral a leitura dramatizada de pequenas peças permitiu aos estudantes compreenderem melhor a estrutura do teatro. Outra atividade que facilitou a compreensão da estrutura desse gênero foi a reescrita de fábulas no formato de peças teatrais.

Ao realizar a leitura do texto, o professor deve solicitar ao estudante a marcação daqueles aspectos que se deseja uma melhor compreensão como, por exemplo, o uso do parágrafo e travessão, dos sinais de pontuação, da letra maiúscula, dos verbos etc. É importante também fazer a interpretação oral e escrita do texto. Com as crianças que já leem e escrevem convencionalmente sempre foram propostas atividades de interpretação escrita dos gêneros em estudo.

A produção de texto coletiva com as crianças que estão em processo de alfabetização também se mostrou um recurso bastante eficaz. Independentemente do gênero textual que o professor está trabalhando não basta apenas explicar no

plano da teoria para a criança o importante é oportunizar-lhe a experiência de poder inventar suas próprias histórias mesmo que o professor tenha que fazer o registro para as crianças que ainda não estão alfabetizadas.

7 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639Pdf> Acessado 27 abr. 2017.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- CADEMARTORI, Lúcia. **O que é literatura infantil**. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CASHDAN, Sheldon. **Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campos, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1989.
- PARAFITA, Alexandre. **“Histórias de arte e manhas”**. Lisboa: Texto Editores, 2005.
- RECANTO DAS LETRAS. **A fábula como um gênero educativo**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3789848>> Acesso 06 mai. 2017.
- REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente**. São Paulo: Ática, 1991.

A MULTICULTURALIDADE COMO UMA DAS MANEIRAS DA EXCLUSÃO DO PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autaciano Torres da Silva Filho¹⁴

Resumo:

Esta pesquisa tem como tema abordar a multiculturalidade na escola, tendo como problema o preconceito étnico racial vivido pelos educandos NO ambiente educacional, tendo como objetivo abordar as praticas pedagógicas, a inserção da multiculturalidade vem valorizando a identidade do educando para que assim ser formem cidadãos íntegros para desempenhar o seu papel na sociedade, ressaltando o papel da escola em construir a Criticidade Respeitando A Identidade e as Diferenças de cada um.

Palavras chave: 1. Educação. 2. Escola. 3. Multiculturalidade. 4. Preconceito.

1 INTRODUÇÃO

A junção entre os elementos do vocábulo “Multicultural” advém da união de duas palavras Múltiplo e Cultura, onde a ligação desses dois termos remete-se a uma singela definição de Diversidade e da afluência de culturas múltiplas.

Portanto é sabido que a multiculturalidade advém de alicerces galgados no decorrer dos tempos, podendo ser notada defronte o grande descompasso na

¹⁴ Acadêmico do curso de Pedagogia do ISEAR – Rio Verde Goiás.

formação dessas concepções, visto que há uma ampla parte de grupos sociais que se deparam com vários obstáculos para a compreensão de tais argumentos/compreensões, onde em muitos casos isso se deve à formação individual/singular e social onde o sujeito é/está inserido nesse contexto.

Um ambiente multicultural tem por objetivo/força maior, estabelecer e criar meios de renovação constante de pensamentos, bem como a exclusão de qualquer tipo de preconceito com as pessoas que nele convivam, todavia para que isto aconteça, faz-se necessário à valores morais comportamentais, respaldados frente à aceitação das diferenças, sendo este o papel de suma importância no universo escolar.

Para Freitas (2011, p.20):

Na sala de aula o ensino privilegia várias formas de cultura, incentivando/fortalecendo a formação e desenvolvimento da autoestima dos docentes, permitindo assim que se sintam como parte da História brasileira. Contudo são ações como essas que se resultam na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, preparando o aluno para a cidadania. (FREITAS,2011, p. 20).

Portanto para o autor, os costumes/hábitos/comportamentos de um conjunto de pessoas está correlacionado as práticas que contemplam à sua educação, visto que tudo e todo lugar é um meio/tipo de aprendizado, e assim sendo, essas competências pré-adquiridas estão interligadas à formação cultural de cada pessoa.

Refletir/inserir/propiciar atividades voltadas à inclusão da História e da Cultura africana na matriz curricular das turmas da Educação Infantil, podem se tornar subvenções instrumentais gratificantes, que possam dessa maneira propiciar/possibilitar maiores incentivos ao respeito à rica diversidade cultural de um povo, bem como o aniquilamento do racismo ou quaisquer tipos de

preconceitos e/ou discriminações.

Para SANTOS (1987) apud FREITAS (2011: p.12):

É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas (SANTOS,1987, apud FREITAS, 2011, p.12)

Contudo para o autor, a diversidade cultural não deve ser apenas vista como concepções advindas de teorias/palavras e/ou idealizações, mas que sejam elementos que se concretizam diariamente, e desta forma já na Educação Infantil ela pode e deve ser instrumento que garanta a homogeneidade e aceitação entre as crianças.

FREIRE (1992) apud FREITAS (2011, p.19):

[...] A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992,apud FREITAS, 2011, p.19).

E sendo assim, um universo multicultural não é somente aquele que se afigura na aplicação/inserção/imposição de culturas, mas principalmente aquele lugar onde o direito e o respeito são tidos como ferramentas que libertem e renovem as ideias de uma convivência diária harmoniosa, combatendo atos de discriminação e, por conseguinte vencendo o preconceito e alicerçando o respeito mútuo a diversidade.

Diante mão FREITAS (2011, p.21) ainda acrescenta:

Devemos mostrar para nossas crianças que todos nós somos diferentes em vários sentidos, seja nas características físicas, no modo de pensar, na personalidade, nos gostos entre outros, no entanto, perante as leis do nosso país, e da condição que envolve a todos nós, que é a de ser humano, devemos ter os mesmos direitos, sejamos negros ou brancos, ricos ou pobres, homens ou mulheres, apesar de não ser o que acontece de fato. FREITAS (2011, p. 21).

Em vista disso, faz-se de suma importância que desde as séries iniciais, envolver nossos aprendizes sobre as diferenças/multiculturalismo, oferecendo a eles subsídios educativos na prática pedagógica, na busca incessante da aceitação/compreensão da diversidade, envolvendo esses pequenos para uma prévia conscientização sobre o entendimento e aceitação de culturas heterogêneas.

2 A ROTINA MULTICULTURAL NA ESCOLA

O aprendizado sobre a rotina escolar carece levar à imprescindibilidade de ter um olhar voltado à compreensão da realidade por meio de concepções agregadas e entrelaçadas. Também é imprescindível desfazer-se todo e qualquer discriminação que possa vir a acontecer no cotidiano escolar, pois é conhecido que diversidade cultural nesse contexto é muitas vezes repleta de preconceitos e, por conseguinte devem ser levados em conta no processo de ensino-aprendizagem e de sociabilização.

Para OLIVEIRA; SGARBI, (2008), apud MONSORIES (2003; p.03):

O primeiro passo para estudarmos a multiculturalidade e os conflitos no cotidiano escolar está na aceitação de que existem realidades diferentes e de que não há busca por respostas, mas por compreensão, revelações e por uma explosão de sentimentos e emoções, pois é disso que o cotidiano está impregnado. É importante estar ciente também da diversidade e singularidade presente nesse cotidiano, pois “todas as pessoas tem a sua cotidianidade, mas nenhuma pessoa tem o cotidiano igual ao da outra, nem um dia seu igual ao outro”. Sendo assim, talvez seja pertinente falar em cotidianos, no plural (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, apud MONSORIES, 2003, p. 03).

Destarte, o ensinamento sobre o cotidiano/rotina escolar necessita ter uma ótica voltada às transformações, lembrando-se que essas não podem ser generalizadas, ou seja, não modificar o conjunto de crenças e valores singulares, específicas que cada sujeito possui e que, por conseguinte levam consigo, construindo doravante a convivência cultural e a aceitabilidade frente às diferenças.

Um lugar multicultural, tendo por foco norteador a sala de aula, requerendo assim uma simbólica renovação de ideias e atitudes que por meio das atividades/exercícios diários busquem dar uma atenção á mais voltado a um ensino oportunize a multiculturalidade, e sendo assim a educação deixa de ser um fator de exclusão para ser um fator de inclusão.

Para CANDAU; MOREIRA (2003: p.159):

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é coextensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 159).

Dessa maneira, para os autores, não há educação sem cultura, bem como não há cultura sem educação, visto que elas devem contemplar todo processo didático/educativo, pois são eixos que precisam caminhar lado a lado.

Todavia surge a partir deste capítulo, um questionamento sobre o que ocorre na escola e como o ela como instituição educacional necessita agir frente aos conflitos étnico-culturais que podem colocar em risco os relacionamentos sociais seja na sala de aula, ou em qualquer outra parte da escola, que possivelmente podem ferir as relações sociais e o desenvolvimento dos alunos, doravante faz-se relevante tornarem-se assim objetos de maiores reflexões/mediações/inserções.

De acordo com Chaluh, (2006, p.158):

[...]. As diferenças marcadas no seio da sociedade vão invadir o terreno escolar. Desse modo, vão começar a aparecer às marcas dessas diferenças, vão surgir as polarizações dentro do âmbito escolar [...]. (CHALUH, 2006, p. 106).

E sendo assim, ao longo da convivência de um mesmo grupo em sala de aula, é perceptível que haja a formação de agrupamentos de educandos onde a cultura e seus interesses sejam similares, podendo assim gerar algumas incompatibilidades/oposição de pensamentos, onde se faz de suma importância que um mediador evite e/ ou intervie esses tipos de acontecimentos, criando ações que sejam plenamente parciais, justas, democráticas e criativas.

Nessa perspectiva CANDAU; MOREIRA (2003, p. 13) contribuem:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 13).

Portanto a escola é um ambiente que é formada historicamente num

cenário contemporâneo, consagrado assim como mediadora abastada no desenvolvimento da função social, ou seja, aquela que tem como privilégio ser a transmissora da cultura, subsidiando assim meios que levem seus alunos a entenderem todo o esplendido, vultuoso e vasto conjunto cultural que a humanidade produziu e produz no decorrer de sua existência.

3 O RACISMO E O INSULTO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Nos dias atuais o tema Diversidade Cultural brasileira está em constantes discussões em nossa sociedade, bem como no ambiente escolar, visto que é um assunto muito amplo e complexo, pois remete a reflexões sobre a convivência entre os sujeitos e sua ligação com a educação.

Portanto para Gomes:

Entre os educadores nunca se falou tanto em cultura como atualmente: cultura escolar, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo, sujeitos socioculturais, cultura negra. (2003). Por mais que tal apelo à cultura possa significar um modismo pedagógico, só o fato de a palavra cultura fazer parte do vocabulário educacional já é um dado pedagógico relevante, pois “constitui uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade” (GOMES apud MONSORES, 2005, p. 2).

Contudo, são várias as propostas oriundas a Educação Multicultural, tendo como argumento a diversidade na matriz curricular e suas práxis, práticas essas que necessitavam ter um maior respaldo sobre a diversidade cultural e seus reflexos na rotina entre os alunos, professores e demais componentes que formam uma escola, sendo todos responsáveis pelo processo de socialização no qual fazem eixo sobre as relações diferentes enquanto seres humanos.

Ainda para GOMES apud MONSORES (2005, p.4):

A escola, enquanto instituição responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro, por exemplo, são difundidas e, por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES apud MONSORES, 2005, p. 4).

Diante mão a escola é uma das imprescindíveis instituições que podem oferecer subsídios ao processo de socialização, sendo ela o primeiro local de convivência das apreensões raciais, onde este contato pré-estabelecido entre crianças negras, brancas, pardas, etc., em uma sala de aula pode suceder-se de maneira apreensiva/segregada/marginalizada, havendo exclusões que podem configurar em uma postura reservada do aluno negro, por receio de ser renegado perante ou ironizado pelos demais, que pode trazer a essa criança uma desvalorização de sua própria identidade.

E sendo assim WALTER contribui (2006, p.6):

A escola é considerada via de acesso ao conhecimento, como possibilidade de ascensão social para uma grande maioria que deseja ingressar no mercado de trabalho e sair da condição de pobreza. As expectativas dos pais com relação à escola levam-nos a crerem que esta terá uma ação transformadora na vida dos filhos garantindo-lhes o exercício pleno da cidadania, bem como o aperfeiçoamento de suas aptidões pessoais, o que garantir-lhes-á o acesso à vida em sociedade. No entanto, essas expectativas, não raro, são frustradas, sobretudo quando se trata de crianças negras. O que observa-se é que, em geral, a escola desconsidera a pluralidade cultural presente na sala de aula e acaba direcionando sua metodologia para satisfazer as necessidades do grupo dominante, o que via de regra leva a inculcação dos valores da classe dominante. Sendo assim, o que deveria ser espaço de promoção da equidade pode converter-se em espaço de exclusão, inclusive refletindo-se em outros espaços sociais (WALTER, 2006, p. 6).

Sobre as culturas negras, tendo, por exemplo, a escola, que deveria valorizar a identidade afro-brasileira, muitas das vezes ela mesma acaba por expor preconceitos/ estereótipos e rótulos negativos. Infelizmente no Brasil abordar a cultura negra é vista como algo de pouco valor, tornando-se assunto inferiorizado

e deixado de lado. As próprias crenças, costumes, hábitos e a Constituição física negra acabam sendo preconizada e vulgarizada, reforçando preconceitos e discriminações tanto dentro do universo escolar, quanto fora de seus portões (O que é real e lamentável).

Não podemos deixar de oferecer considerações sobre os desacatos/insultos raciais, que a partir das contribuições do Professor Guimarães, onde:

A posição de inferioridade do negro também é reforçada através de insultos/injúrias raciais, que nada mais são que humilhações públicas, e que esses posicionamentos apresentam como alguns espaços são demarcados socialmente e racialmente, e como os insultos ganham a função de reivindicação virulenta desses espaços em prol de um só grupo social e racial (GUIMARÃES, 2010).

Por vias de fato, o insulto racial é uma ação/gestos/observações que podem proferir uma ideia bastante negativa de uma pessoa ou até mesmo de um grupo em como um todo, proferindo/ostentando uma opinião bem repugnante/maldosa e maliciosa, o que necessita incansavelmente ser aniquilada e banida do seio da escola, bem como da sociedade como em geral.

4 CONCLUSÃO

Dessa forma, faz-se de grande relevância que a escola esteja aberta a inclusão e seu currículo ofereça conteúdos voltados às culturas versáteis/diversificadas do cotidiano, burlando a hierarquização e a contextualização de atividades muitas vezes “elitizadas” que sondam o universo escolar, pois é notório que a rotina escolar e suas delegações são de suma importância no combate às discriminações e a oposição de impor uma cultura acima das outras.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHALUH, L. N. **Educação e diversidade: um projeto pedagógico na escola**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

FREIRE, P. P; apud DANIELA FIGUEIREDO FREITAS. **A inserção da história e da cultura afro-brasileira na educação infantil**. Salvador 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/a-inser%c3%87%cc3%83o-da-hist%c3%93ria-e-da-cultura-afro-brasileira-na-educa.pdf>. Acesso realizado em 09 de Fev. de 2017.

FREITAS, D.F. **A Inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil**. Salvador 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/a-inser%c3%87%cc3%83o-da-hist%c3%93ria-e-da-cultura-afro-brasileira-na-educa.pdf>. Acesso realizado em 10 de Fev. de 2017.

GOMES, N.L. apud MONSORES, L.H. **Os Desafios Do Multiculturalismo No Cotidiano Escolar: O Racismo e a Discriminação Contra a Cultura Negra e Religiões De Matrizes Africanas**. 2000. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1976_3cc2cd0edcbad64cd0b007c3324370d7.pdf. Acesso realizado em 09 de Fev. de 2017.

OLIVEIRA; SGARBI, apud MONSORES, L. H. **Os desafios do Multiculturalismo no cotidiano escolar: o racismo e a discriminação contra a cultura negra e religiões de matrizes africanas**. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1976_3cc2cd0edcbad64cd0b007c3324370d7.pdf. Acesso realizado em 10 de Fev. de 2017.

MONSORES, L. H. **Os desafios do Multiculturalismo no cotidiano escolar: o racismo e a discriminação contra a cultura negra e religiões de matrizes africanas**. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1976_3cc2cd0edcbad64cd0b007c3324370d7.pdf. Acesso realizado em 10 de Fev. de 2017.

SANTOS, J.L; apud DANIELA FIGUEIREDO FREITAS. **A Inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil**. Salvador 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/a-inser%c3%87%cc3%83o-da-hist%c3%93ria-e-da-cultura-afro-brasileira-na-educa.pdf>. Acesso realizado em 10 de Fev. de 2017.

WALTER, S.K. **Relações Étnico-Raciais na Escola**. 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1410-8.pdf>. Disponível em: Acesso realizado em 10 de fevereiro de 2017.

AS CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emyldes de Lima Silva ¹⁵

Eveline da S. Gontijo Moreira ¹⁶

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre como se efetiva o processo avaliativo no primeiro ano do ensino fundamental e a finalidade de tal componente pedagógico. A metodologia adotada foi de pesquisa bibliográfica, por meio da qual se realizou o levantamento dos autores que tratam com pertinência o tema. Para avaliar crianças pequenas, na referida fase educacional, o professor precisa realizar constantes observações e relatórios. Estes instrumentos avaliativos dentre outros, permitem ao professor acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Ao avaliar a aprendizagem têm-se condições de verificar as habilidades que já estão asseguradas e as que ainda precisam ser reforçadas. O trabalho docente precisa se voltar à proposição e à materialização de uma prática que se converta em práxis pedagógica, principalmente porque do 1º ao 3º ano do ensino fundamental a aprovação dos alunos se configura como um processo automático. Isto significa que se o aluno não adquirir as habilidades e competências previstas, não poderá ser retido, pois tem até os três primeiros anos do ensino fundamental para ser alfabetizado. As atividades propostas devem priorizar o processo de alfabetização, letramento e a interação com o meio social, requisitos essenciais à convivência e ao desenvolvimento da criança. Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser uma atividade criteriosa, com objetivos claramente definidos. Não basta avaliar por avaliar, é preciso que a avaliação sirva de instrumento para efetivação do processo de ensino e aprendizagem que condiga com o real objetivo a que a educação se propõe: conhecimento.

¹⁵ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Câmpus Jataí; docente da educação básica (emyldeslima13@hotmail.com).

¹⁶ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Câmpus Jataí; docente da educação básica. E-mail: evelinegmoreira@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: 1. Alfabetização e letramento. 2. Avaliação. 3. Observação e relatório.

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo discorrer sobre como se efetiva o processo avaliativo no primeiro ano do Ensino fundamental e a finalidade de tal componente pedagógico, é possível mensurar que o processo avaliativo está presente em todas etapas da escolarização, indistintamente. É perceptível que existem concepções avaliativas distintas e que essas concepções variam de um professor para outro. Especificamente no primeiro ano do Ensino fundamental esse processo precisa ocorrer de forma significativa a fim de se obter um diagnóstico que possibilite a intervenção e a minimização de possíveis dificuldades acadêmicas.

De modo geral, as atividades propostas para os alunos do primeiro ano devem propiciar a interação com o grupo, a construção da identidade e a conquista da autonomia, além de estimular a alfabetização e a aquisição do letramento¹⁷. Desta forma, o professor é o responsável por realizar constantemente observações de situações do cotidiano ou de atividades previamente planejadas, para posteriormente elaborar registros escritos com a finalidade de perceber os avanços e dificuldades de cada um de seus alunos de modo individual respeitando, sobretudo, as singularidades que cada aprendiz possui.

¹⁷ “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2003a, p.18). Neste sentido, a autora alerta que “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.” (SOARES, 2003b, p.14).

Apesar da existência de diversos instrumentos e procedimentos avaliativos no contexto educativo, no primeiro ano do ensino fundamental não são utilizados com o objetivo de atribuir um resultado quantitativo à aprendizagem dos alunos (nota). De modo em geral, os alunos do primeiro ano do ensino fundamental são observados e avaliados durante a resolução das situações propostas pelos professores no cotidiano, cabendo ao professor redigir, ou seja, fazer os registros das habilidades que seus alunos desenvolveram, buscando sempre formas diferenciadas de oportunizar aprendizagem. O que de fato ocorre é uma observação que fundamente os registros escritos em forma de relatórios, materializando assim a análise dos conhecimentos adquiridos ou não pela criança.

Vale ressaltar que podem compor os relatórios atividades desenvolvidas pela própria criança. Sabedores de que aprovação dos alunos no primeiro ano, bem como dos alunos do 2º e 3º ano do Ensino fundamental ocorre automaticamente, por se acreditar que a alfabetização é de fato um processo, que precisa de tempo e da maturação biológica dos educandos para se efetivar, se concretizando então, nos três primeiros anos do Ensino fundamental. Sob essa ótica, a avaliação tem a função de diagnosticar os conhecimentos ou não adquiridos pelo educando e ao mesmo tempo, responsabilizar o professor pela materialização de práticas que estimulem o desenvolvimento das crianças, numa perspectiva que atenda a formação e a aprendizagem como parte do processo educativo.

O processo avaliativo de crianças pequenas, com idade entre 5 e 6 anos de idade, além de centrar-se nas atividades lúdicas para contribuir com o desenvolvimento precisa fazer parte da rotina do professor, isso porque ao avaliar o professor tem a possibilidade de inferir intencionalmente na aprendizagem e ainda redirecionar sua ação.

A atuação do professor pode até não garantir o desenvolvimento dos educandos, se esta acontecer de modo isolado do contexto social e se não tiver significado para o aluno. Contudo, a responsabilidade de ensinar é do professor. Ele é o personagem que deve articular os conhecimentos que as crianças trazem dos diversos contextos em que vivem e apresentar informações que serão transformadas em aprendizagens.

Com o ensino fundamental de nove anos oficialmente ampliado por meio do texto legal contido na Lei nº 11.274/06 estabeleceu-se mediante lei que até 2010, os sistemas teriam que se adequar e matricular as crianças de seis anos de idade completos até dezembro do ano da matrícula. Outrora, o primeiro ciclo deste nível de ensino era compreendido por um período de quatro anos e apresentava inclusive, uma nomenclatura diferente (1ª a 4ª série). O primeiro ano caracterizou-se como obrigatoriedade de ingresso ao processo de alfabetização em que o desenvolvimento de atividades possibilitassem a inserção do educando ao mundo letrado. Na verdade, o ensino fundamental de nove anos veio ampliar o tempo em que a criança tem para ser alfabetizada. Vale salientar que este fato não é condição para que a alfabetização se consolide de modo eficaz, pois para alfabetizar uma criança é necessário que as propostas metodológicas saiam da mera proposição e se materializem em atividades que conduzam à alfabetização e à aquisição de conhecimentos em diversas áreas do ensino.

A relevância da avaliação no primeiro ano do ensino fundamental se fundamenta em assegurar a aprendizagem de qualidade a todos os alunos, indistintamente. A partir desta premissa, a avaliação assume uma função processual, servindo para diagnosticar dificuldades e conteúdos assimilados, de forma participativa e formativa, redimensionando o trabalho desenvolvido pelo professor.

Avaliar no contexto educativo, está muito ligado a atribuição de nota, a quantificação, como se o conhecimento pudesse ser mensurado em pontuação. Assim, o professor ainda pode apresentar dificuldades em avaliar sem atribuir especificamente uma nota ao aluno, mesmo porque isso implica no rompimento de práticas tradicionais, onde a avaliação é limitada e na maioria das vezes assume o caráter classificatório e até mesmo excludente.

Os alunos de primeiro ano não precisam ser classificados quanto ao que sabem ou não; mas precisam ser estimulados a se desenvolverem, e para isso a ação pedagógica exercida pelos docentes constitui o grande diferencial para o aperfeiçoamento e construção de saberes. O professor precisa ter o conhecimento de que seus registros nada mais são do que provas do desempenho dos alunos, das conquistas que fizeram ou que foram por alguma condição impossibilitados de alcança-las e que portanto, servem como orientação do trabalho que deve realizar ou ressignificar para que seu aluno aprenda.

A presente pesquisa de caráter bibliográfico destaca as concepções acerca da avaliação de autores tais como Hoffmann (1996; 2005), Libâneo (2008), Dohme (2003), Luckesi (2002; 2012), Kishimoto (1999).

2 DESENVOLVIMENTO

Avaliar é uma prática comum no contexto educativo dos mais distintos níveis de ensino. Apontamos a seguir, assuntos pertinentes as concepções e implicações do processo avaliativo no primeiro ano do ensino fundamental, em especial. Abordamos as especificidades do processo avaliativo, o trabalho docente, a utilização dos instrumentos avaliativos e a prática avaliativa como mensuração de resultados.

2.1 Concepções e especificidades da avaliação no primeiro ano do ensino fundamental

O ato de avaliar no contexto educacional, inclusive no primeiro ano, pode ser realizado de diversas maneiras; isso por considerar que existem diversos instrumentos a serem utilizados para verificar os conhecimentos e habilidades que os alunos adquiriram ou que ainda precisam ser apreendidos e desenvolvidos. Quanto à avaliação, específica, no primeiro ano do ensino fundamental, sabe-se que a aprovação é automática e que é necessário pensar a ação educativa com foco no progresso remetido a aprendizagem e a conquista de habilidades que o auxiliem em situações da vida cotidiana. As concepções que norteiam o processo avaliativo se configuram no contexto escolar, mediante a prática dos professores.

Para Libâneo a avaliação da aprendizagem precisa retratar o trabalho desenvolvido pelos professores e ao mesmo tempo promover a reflexão da prática para garantir a oferta de um ensino de caráter qualitativo.

A avaliação da aprendizagem escolar feita pelos professores deverá estar a serviço das funções sociais da escola, dos objetivos de ensino, do projeto pedagógico da escola, do currículo, das metodologias. Além disso, ela se assenta no respeito ao direito de todos os alunos de usufruírem de um ensino de qualidade (LIBÂNEO, 2008, p. 240).

O processo avaliativo é realizado pelo professor, mas deve estar a serviço da unidade escolar, no sentido de mobilizar a comunidade escolar, corresponsabilizando todos pela consecução dos resultados obtidos e zelando para que seja oferecido um ensino de qualidade a todos.

Embora seja possível encontrar diversas concepções de avaliação no exercício da docência, Sant'Anna (2014) explicita a existência de três funções específicas para a avaliação da aprendizagem: função diagnóstica, formativa ou de controle e, por fim a classificatória. Do ponto de vista do referido autor cada função apresenta suas

características e uma função específica. A função diagnóstica é usada para obter informações sobre o aluno e identificar se ele possui ou não determinados conhecimentos e habilidades. A função formativa ou de controle serve para informar o aluno e o professor sobre os resultados alcançados no decorrer do processo ensino e aprendizagem, implicando em melhorias e localizando as deficiências para que sejam feitas inferências. Distintamente a função classificatória trata de classificar o aluno segundo seu rendimento, provocando a consciência coletiva que é resultante da exposição dessa classificação.

Partindo do pressuposto de que prática avaliativa precisa contemplar a ação pedagógica e articular o ensinar e o aprender; é possível mensurar que a avaliação da aprendizagem no primeiro ano, assume inicialmente a função diagnóstica para posteriormente, adotar a função formativa. O professor observa a ação e o desempenho da criança mediante uma atividade do cotidiano ou pré-estabelecida e a partir daí estabelece relações sobre a habilidade que a criança ainda não domina para fazer inferências para que as dificuldades possam ser minimizadas.

No primeiro ano toda a ação professor deve ser direcionada ao desenvolvimento da leitura e da escrita a partir do ensino lúdico. O professor deverá explorar atividades diversificadas para acompanhar o desenvolvimento da criança. A justificativa da aprovação automática se fundamenta em garantir que a criança chegue na escola e tenha mais tempo para desenvolver as habilidades. Assim, se o aluno não garantiu o desenvolvimento da leitura e escrita no 1º ano, terá o 2º e o 3º para conseguir. Subtende-se que a aprovação automática elimina toda e qualquer possibilidade de se aplicar uma avaliação que tenha como finalidade classificar os dominam e os que ainda não dominam determinadas habilidades.

Ao analisar a educação como um contínuo processo, percebe-se que a perspectiva formativa é a que melhor contempla a avaliação numa concepção que perpassa pelo diagnóstico. Desta forma, Luckesi (2002), salienta que

[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. [...] Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. (LUCKESI, 2002, p. 81).

A avaliação da aprendizagem no primeiro ano deve contemplar a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa porque para avaliar o passo inicial é conhecer o aluno e saber ao certo o que ele sabe e ainda não sabe para planejar e realizar as devidas inferências. Ao final do diagnóstico, o professor elabora um planejamento em que se propõe a desenvolver uma prática que conduza os alunos à aprendizagem por meio do ensino. No decorrer desse processo, denominado processo ensino-aprendizagem, o professor deverá constantemente, realizar reflexões sobre como está conduzindo o seu fazer pedagógico e como pode fazer com que o aluno, que ainda não sabe, aprenda. Ao utilizar-se das reflexões e redirecionar sua prática, a avaliação passa a assumir a função formativa.

O ato de avaliar a aprendizagem pressupõe o desenvolvimento enquanto processo progressivo e coloca em questão o trabalho que o professor realiza, a eficiência e a funcionalidade do seu próprio trabalho. Assim, considera as dificuldades que a criança tem no processo de aprendizagem e uma levanta uma série de questões pertinentes ao processo de aquisição do conhecimento.

Sant'Anna, acerca da necessidade de que o docente analise sua prática durante o processo avaliativo menciona que

A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos (SANT'ANNA, 2014, p. 14).

O trabalho docente no primeiro ano do ensino fundamental vai além da mera transmissão de conhecimento, pois deve proporcionar uma orientação para o desenvolvimento e acima de tudo, o docente precisa conceber o processo como oportunidade para refletir sobre sua ação pedagógica. Para reforçar a relevância do trabalho docente no desenvolvimento dos alunos e evidenciar a necessidade de que o professor reflita sobre sua prática avaliativa, Santos (2002, p. 42) afirma que “ensinar não é transmitir dogmaticamente conhecimentos, mas dirigir, incentivar, com habilidade e método, a atividade espontânea e criadora do educando”.

O processo avaliativo explorado em diversas unidades escolares demanda a atribuição valorosa às atividades escritas e leitura, de modo que o diagnóstico é realizado continuamente, com o objetivo de detectar por meio da observação as habilidades que ainda não foram desenvolvidas, o que conforme explicitado, provoca no professor a necessidade de mudar, rever e replanejar suas ações.

Os professores que lidam com as crianças dos anos iniciais, de modo geral, precisam conceber as mudanças do processo avaliativo. É preciso abandonar o caráter classificatório para se adotar um processo contínuo de avaliação enquanto processo de formação que contemple o acompanhamento e os encaminhamentos que resultem em aprendizagem. Tal mudança se vincula à concepções e perspectivas de uma educação contemporânea, que associa o saber teórico às práticas que se estabelecem como técnicas e adota uma visão de que a necessidade de avaliar está relacionada ao ideal de minimizar as desigualdades

que predominam na sociedade do capital.

2.2 O trabalho docente e a utilização dos instrumentos avaliativos no primeiro ano

A efetivação do trabalho docente implica na explanação da prática pedagógica articulada a conhecimentos teóricos e na utilização de instrumentos avaliativos condizentes à idade das crianças, à realidade do contexto e aos interesses do professor. Embora existam diversos instrumentos avaliativos que fazem parte do contexto educacional, como por exemplo provas (que podem ser objetivas, dissertativas, de consultas ou até oral); observações (do recreio, das brincadeiras, atividades planejadas ou do cotidiano, da realização ou apresentação de um trabalho individual, em dupla ou grupo); debates com questionamentos orais, dentre outras possibilidades. Especificamente no primeiro ano do ensino fundamental, o professor consciente de que os alunos estão em processo de alfabetização e letramento, de que a aprovação é automática e de que o resultado do seu aluno depende de como realmente se efetiva o processo ensino-aprendizagem, opta geralmente pela utilização da observação e do relatório (como forma de registro escrito), não fazendo uso da prova como instrumento para medir o conhecimento ou o aprendizado do aluno.

De acordo com Lima (2002) o professor que atua nos anos iniciais da escolarização precisa entender que a criança precisa falar, precisa agir e principalmente compreender que a criança aprende brincando, a partir do erro, do contato com o novo e com o outro. No entanto é fundamental que ela receba orientações adequadas.

Dohme (2003) corrobora com Lima (2002) e destaca que no processo avaliativo, as atividades lúdicas são necessárias ao desenvolvimento das crianças pequenas, portanto é importante que as inferências feitas pelos professores sirvam para instigar as crianças a

falar, andar, aprender, se comunicar e trocar experiências. A aprendizagem fundamentada na ludicidade se configura como uma prática educativa que potencializa a capacidade de compreensão. O que importa é que a aprendizagem não agregue somente função lúdica, mas também função educativa.

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: 1. função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e 2. função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KISHIMOTO, 1999, p. 37).

Quanto à função educativa do brinquedo ou mesmo da brincadeira pode-se considerar que trata-se de pensar no ensino dentro de uma proposta significativa que estabeleça uma correlação entre aprender de modo descontraído, mas vinculando conhecimentos teóricos e práticos, o que caracteriza a práxis.

Ao brincar as crianças do primeiro ano se divertem, aprendem e interagem umas com as outras. Segundo Gonçalves (2009) o professor deve atuar como motivador das crianças, isso não apenas no primeiro ano do ensino fundamental, mas em toda e qualquer fase da educação. Os primeiros anos da criança na escola devem ser permeados de atividades envolventes para a criança, na verdade atividades lúdicas, desafiadoras e socializadoras. De certo modo a utilização desse tipo de atividade implica diretamente na coexistência e na utilização da avaliação formativa que permeia a prática educativa e, objetiva a inserção do aluno na sociedade não apenas como força de trabalho, mas como ser sociável, pensante e atuante no meio em que estiver inserido.

Segundo Danic (2011, p. 739) “a socialização engloba as aprendizagens explícitas e implícitas, remetendo, por conseguinte, tanto às situações pedagógicas quanto às relações menos formais entre alunos e profissionais da educação [...]”.

O processo de avaliação deve ser realizado desde o momento em que o

professor está organizando as atividades que objetiva desenvolver. É importante pensar quais são as atividades e estratégias que estimulará a aprendizagem do educando e como verificará a consecução dos objetivos preestabelecidos.

A avaliação da aprendizagem do modo como se efetiva no primeiro ano e a partir dos instrumentos explorados, pode apresentar pontos positivos e negativos. Como fator positivo é possível inferir que, tanto a observação quanto o relatório com registro escrito, permite ao professor conhecer melhor seu aluno, estabelecendo uma proximidade entre avaliador e avaliado. O fator negativo, se refere a não utilização de dados quantitativos, tradicionalmente utilizados para evitar na classificação e na mensuração da aprendizagem; se o professor não sistematizar os dados observados com a intenção de realizar inferências pode não trazer os resultados esperados e acabar por não contemplar a avaliação como um processo formativo.

O respeito às individualidades das crianças com as quais se trabalha, bem como o reconhecimento que cada ser é único e singular, exige que o professor do primeiro ano, assim como em todo o ensino fundamental desenvolva sua prática de forma articulada com os conhecimentos teóricos. Luckesi (2011) afirma que o processo de avaliação, em toda e qualquer fase educacional deve primar pela formação de sujeitos pensantes, apto a se inserirem e a se sobressaírem no meio social, minimizando a cultura do individualismo e da desigualdade. Para que isso realmente aconteça é fundamental que o professor assuma uma postura crítica, pensando e repensando na intencionalidade de sua ação, e não apenas se prestando para promover com o aluno um treinamento para conseguirem boas notas no processo avaliativo.

A avaliação enquanto processo que decorre da prática docente pode acontecer por intermédio de relatórios ou registros que relatem as habilidades

desenvolvidas pelos alunos, aliados à observações que permeiem o processo de ensino e aprendizagem. A utilização da observação das situações cotidianas e dos relatórios como registro escrito no primeiro ano, se justifica pela necessidade de descrever a aprendizagem da criança, mensurando-a. Ainda sobre a questão dos relatórios e sua relevância para que se analise o desempenho e o desenvolvimento dos alunos, Hoffmann assegura que

Relatórios de avaliação têm por objetivo historicizar os caminhos que cada uma vem percorrendo em busca de conhecimento de valores pessoais, retratando, assim, a dinamicidade de sua ação de conhecer. Os próprios relatórios têm o sentido dinâmico de estabelecer elos entre momentos do trabalho pedagógico de um professor ou vários professores, criando o álbum da vida da criança e permitindo aos pais e professores melhor compreendê-la e ajudá-la em termos de sua possibilidade e limites. (HOFFMANN, 1996 p.57).

Os relatórios são mecanismos de averiguação da aprendizagem e servem para que o acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Para muitos professores o relatório é apenas uma atividade burocrática. Sant’anna (2014, p. 65) alerta que

O critério de avaliação [...] terá obrigatoriamente que ser um elemento para diagnosticar o rendimento escolar, verificando-se quais os alunos necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico. Jamais um aluno deverá ser comparado com outro, e sim com seu próprio progresso. As verificações deverão ser constantes e contínuas. [...] Deverão ser, acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objetivos estabelecidos.

Para mudar as concepções de avaliação, e abandonar de vez o caráter classificatório impregnado na cultura dos professores, é relevante que a escola comece a estimular o uso de instrumentos avaliativos diversificados. É necessário pensar a escola como lugar de debates e exposição de ideias; antes de tudo, é necessário pensar o aluno como ser ativo e capaz de participar da construção de conhecimentos.

2.3 A prática avaliativa como mensuração de resultados

É fundamental que o professor perceba que ao avaliar o aluno também está se auto avaliando. Por exemplo, se em uma sala de aula, muitos alunos não alcançam resultados objetivados, não seria conveniente e necessário que o professor verifique reflita sobre sua prática? Essa reflexão poderia servir de sondagem e possível intervenção aos próximos trabalhos. A aprendizagem do aluno, além de outros fatores está ligada ao desempenho do professor, à forma como se ensina, como media informações e principalmente, como estimula a aprendizagem dos alunos. Brito (2005) menciona que o professor que reflete sobre sua prática de forma crítica, consegue ter a percepção do trabalho que realiza e por meio dessa verificação desenvolve a consciência de reconhecer o que precisa ser modificado. O processo de avaliação da aprendizagem desencadeia a necessidade de que o professor participe de uma constante análise de ação-reflexão-ação, isso porque ao refletir sobre sua prática didático-pedagógica ele acaba por modificar sua postura e suas ações frente ao processo ensino aprendizagem.

Segundo Fleuri (1996, p. 53) “achar que a nota é um estímulo para a aprendizagem é até ingenuidade ou é mal disfarçada defesa ideológica de uma postura autoritária”. A nota, no que se refere à avaliação deve ficar em segundo plano, pois o essencial é que a criança consiga aprender. Para isso a escola precisa trabalhar a cabeça dos pais que se preocupam demasiadamente com a nota dos filhos em detrimento da aquisição da aprendizagem.

Luckesi (2012), enfatiza que as práticas avaliativas exploradas em boa parte das escolas se correlacionam com o tradicionalismo em que impera a desigualdade e a relação de poder. O professor é quem ensina e o aluno é aquele que tem que aprender. A aprendizagem, nessa lógica precisa ser atingida partindo do pressuposto de que todos alunos aprendem da mesma forma e no mesmo

ritmo, ou seja, o professor ensina a todos usando a mesma metodologia.

Infelizmente, hoje, em nossas escolas, no âmbito da avaliação da aprendizagem, nossa atenção tem estado e está focada com exclusividade sobre o educando e sua responsabilidade de aprender. Pouco ou nada se olha para o sistema de ensino e sua responsabilidade com a eficiência em produzir os resultados planejados (LUCKESI, 2012, p. 447),

O processo avaliativo remetido à perspectiva formativa não se estabelece somente pela utilização de notas, mas de forma contínua e tem como foco a aprendizagem do aluno, o êxito de ensinar para o aluno aprender. Nesse sentido, a utilização de notas não afere com exatidão quem aprendeu mais ou quem aprendeu menos.

Para que serve a nota na escola? Obvio que responderão muitos que a nota serve para indicar o quanto o aluno aprendeu! Desta forma promoverá aqueles que estiverem preparados para exercer sua profissão e reterá os que não estiverem aptos. [...] esta obviedade, porém, é contestada diariamente pela prática escola em que os alunos aprovados demonstram a seguir, que não aprenderam o que sua nota faz pressupor (VASCONCELLOS, 1993, p. 42).

Hoffmann (2005) tece uma crítica acerca do processo avaliativo quanto ao fato de que são aferidas notas ao desempenho dos alunos, enquanto a preocupação em todas as fases da educação deveria ser com a aprendizagem que foi adquirida, ou no mínimo com o que o professor fez com os resultados das avaliações realizadas.

O processo avaliativo no primeiro ano precisa caracterizar o trabalho do professor e ao mesmo tempo, descrever os avanços e as dificuldades dos alunos. O professor precisa auxiliar os alunos a transformar os erros em recursos que conduzam ao acerto e principalmente à aprendizagem.

Avaliar é importante sim, mas deve ser um processo intencional que prime pelo desenvolvimento do aluno. Conforme salienta Carneiro (2011, p. 73) o

educador precisa entender que “aprender é uma ação humana em cuja centralidade está o aluno”.

A organização da sala de aula, bem como a responsabilidade em criar condições que favoreçam a aprendizagem do aluno, é do professor, no entanto os alunos precisam ser envolvidos, ainda mais quando estes são pequenos e precisam ser motivados. Masetto (1997, p. 15) sobre fatores que conduzem à aprendizagem pontua que

[...] a aprendizagem é um processo intencional, isto é, orientado por objetivos a serem alcançados por seus participantes. Interessa a esse processo que os alunos consigam aprender bem o que se propõe, através da organização de condições apropriadas.

Esteban e Lacerda (2012) asseguram que o êxito do processo ensino aprendizagem e consequentemente do processo avaliativo está no trabalho realizado pelo professor, na proposição e materialização de atividades que tenham sentido para o aluno. Os alunos assimilam melhor os conteúdos que têm aplicação no seu cotidiano; conteúdos que podem ser utilizados na sua vivência fora do contexto escolar.

Ao identificar que a criança do primeiro ano está em fase de alfabetização e letramento, Silva e Colello (2007) mensuram que o primeiro passo para o letramento, e não apenas alfabetização de crianças pequenas, é tratar a aprendizagem como uma experiência. As escolas e os professores devem rever seus papéis, pois as lições ineficientes, as tarefas mecânicas e de repetição deve ser substituídas por atividades significativas; a escrita artificial, descontextualizada e sem significado deve ser revista. Percebe-se portanto, que a preocupação do processo avaliativo decorre da aprendizagem da crianças, em outras palavras decorre do modo como o professor ensina.

3 CONCLUSÕES

A avaliação é um componente comum no processo educativo em qualquer nível ou modalidade de ensino, no entanto, no caso do primeiro ano do ensino fundamental, o professor precisa fazer observações e registros que informem a evolução dos alunos. É preciso estar atento às diversas situações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e que podem interferir positiva ou negativamente na consecução de resultados. Com o objetivo de discorrer sobre como se efetiva o processo avaliativo no primeiro ano do Ensino fundamental e a finalidade de tal componente pedagógico. Embora seja possível analisar e verificar que no primeiro ano, a avaliação da aprendizagem perpassa por distintas funções (diagnóstica e formativa), a ideia de classificação é a única que detecta e faz distinção sobre os que sabem e os que não sabem, sem implicar em mudanças de postura por parte do professor. Desta forma, do que adianta realizar a classificação se não buscar soluções para o problema?

Os instrumentos de avaliação são recursos utilizados para identificar as dificuldades dos alunos, as habilidades não desenvolvidas e para que o professor use os resultados da avaliação tanto para realizar inferências quanto para repensar e reorientar sua prática.

A pesquisa bibliográfica evidencia a importância de se avaliar não para classificar os que sabem ou não, mas sim como recurso capaz de conduzir à construção de conhecimentos necessários à vida.

A aprovação automática que ocorre no primeiro ano não pode ser subsídio para a oferta de uma prática educativa que não agregue conhecimentos aos alunos. Não é porque o aluno não será retido no primeiro ano ou por ter até três anos para aprender certos conceitos e desenvolver certas habilidades, que ação do professor não precisa ser intencional ou materializada em função da

aquisição do conhecimento.

4 REFERÊNCIAS

BRITO, Antônia Edna. Sobre a formação pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 12 jun. 2005, p. 45-52.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 18. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

DANIC, Isabelle. Socialização escolar. ZANTEN, Agnès van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Em histórias cotidianas, convites ao encontro entre avaliação e ensino aprendizagem. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 452-465.

FLEURI, Reinaldo M. **Nota para quê? In: Educar para quê?** Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1996.

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever**: um caminho psicomotor. São Paulo: Cultural RBL, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliação na prática em construção na pré-escola**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: mediação, 1996.

_____. **O jogo do Contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-37.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed.

Goiânia: MF livros, 2008.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e Alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 433-451.

_____. **A avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED, Caxambu: 2003b.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

SAMBRANO, Taciana Mirna. (Con) vivendo com Crianças e suas Famílias. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009.

SANT' ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, L. L. C. P. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Nilce da; COLELLO, Sílvia M. Gasparian. Letramento e os vícios da prática pedagógica. **ABC Educatio**: a revista da educação, ano 8, n. 63, p. 11-16, fev. 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: C. S. Vasconcellos, 1993 (cadernos pedagógicos do Libertad, v. 3).

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REFLEXÃO DIANTE DO ASPECTO FORMATIVO E SOCIAL DA ESCOLA

Evailda da Silva Gontijo¹⁸

RESUMO: o presente ensaio visa refletir aspecto formativo e social da escola, diante do ideário de formação à sua concretude social, compreendendo a educação como ferramenta necessária para a construção da socialização e compreensão da realidade em que estamos inseridos. Partindo das principais obras de demerval saviani, buscamos elucidar a conjuntura educacional no ensejo de uma pedagogia revolucionária, que permita conhecer e atuar na sociedade em que vivemos, buscando o desenvolvimento crítico e reflexivos dos indivíduos em formação.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação. 2. Formação do indivíduo. 3. Ser social. Escola

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio implica compreender a formação do indivíduo diante dos ideários de formação social, ressaltando a importância de uma educação voltada para a emancipação¹⁹ do mesmo. Contudo, buscando refletir o significado da educação, e o papel da escola como agente primordial neste desenvolvimento e

¹⁸ Universidade Federal de Goiás-UFG-Campus Jataí. e-mail: evaildagontijo26@hotmail.com.

¹⁹ *Emancipação*- 1.Processo de libertação da humanidade em relação a qualquer vínculo religioso, político, econômico, etc. que impeça sua plena realização. (ABBAGNANO, 2007, p. 362)

socialização, sendo uma instituição que aparentemente tem por meta formar, preparar e educar conscientemente.

Portanto, partiremos das reflexões apresentadas por Demerval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) e pesquisador emérito do Comitê Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), idealizador da Pedagogia denominada *Histórico- Crítica* e autor contemporâneo de grandes obras sobre a educação. Partindo das principais obras de Demerval Saviani: *Escola e Democracia*, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* e ainda *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*, escrita juntamente com Newton Duarte e demais autores. Partindo destas obras, buscaremos uma atividade de reflexão sobre o contexto educacional, a escola em si, como instrumento para apropriação do saber institucionalizado, destacando também a concepção política para compreensão do âmbito formativo que se move a educação escolar.

Ressaltamos que a educação para a formação e para a vida social democrática não pode se limitar ao conhecimento das leis e regras, mas sim na formação integral do indivíduo. Contudo, a ideologia²⁰ pregada pela escola e pela grande maioria que nesta atua, parte em acreditar que o trabalho escolar está voltado não apenas em repassar conteúdos e conhecimentos, também para a construção de valores educativos e morais, favorecendo o reconhecimento dos direitos associados às suas responsabilidades; procurando formar indivíduos

²⁰ *Ideologia*- ‘sistema de crenças ou valores que é utilizado na luta política para influir sobre o comportamento das massas, para orientá-las numa direção e não em outra, para obter consenso, enfim para fundamentar a legitimidade do poder.’ (ABBAGNANO, 2007, p.616, com a definição especificado por Abbagnano e reiterado por Bobbio)

autônomos, que buscam de maneira consciente sua formação. O que nos leva a refletir e questionar: é possível a formação institucionalizada oferecida nas escolas alcançar a formação do indivíduo enquanto *ser social*²¹?

Partindo desta problemática, buscaremos refletir sobre a função social da escola, os aspectos formativos que esta propõe desde a capacidade e possibilidade para uma formação efetiva do indivíduo ao romper do contexto escolar para o social.

2 MARGINALIDADE X FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Ao refletirmos a educação e o cerne social, percebemos um contrassenso, onde a escola se apresenta como ferramenta de formação, porém meramente camuflada, para consolidar a dominação social, desde a vinculação ideológica da sociedade capitalista até a formação para o trabalho.

Percebe-se a ausência da reflexão e formação dos indivíduos, partindo da educação formal, e a omissão de informação, do conhecimento humano, científico e de âmbito cultural que vislumbre o desenvolvimento autônomo, criativo e a preparação para atuação na sociedade em aspectos culturais, políticos e econômicos, não mera mão de obra trabalhista.

²¹ *Ser social*- Conceito que parte de reflexões de Lukács (1979) onde nos apresenta a ontologia do ser social, a essência do ser, como o humano socializado, partindo dos princípios fundantes em Marx, que durante suas obras, buscou desvelar a existência do homem e sua sociabilidade, sendo ontologia fundada e fundante que encontre na realidade objetiva a base real do ser social. Assim, partindo de Marx(2010), na obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, entre outras obras, fazemos referência ao ser histórico, real, que pelo trabalho se difere dos animais pela capacidade de transformar a si e a natureza, criando condições de sobrevivência, concebendo o papel da práxis em sentido objetivo e subjetivo, como um ser atuante.

É importante destacar o importante papel desempenhado pela a escola em seu contexto histórico e o seu ideário social de formação do indivíduo como *ser social*, ao propor romper com a marginalidade dos indivíduos em sociedade desde a colonização, com a Pedagogia Tradicional no Brasil. Desde a configuração inicial da escola até sua conjuntura atual, a educação formal, passa a ser marcada pelas dúvidas e incertezas com relação ao seu projeto educativo que paira na educação brasileira. Neste aspecto, Saviani (2013a) em sua obra: *Escola e Democracia*, nos remete a realidade da *marginalidade* diante da escolarização. Considerando que,

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes a função própria da escola (SAVIANI, 2013a, p. 29).

Partindo de tais pressupostos, Saviani (2013) agrupa no primeiro grupo, denominado por *Teorias não-críticas*: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista; o segundo grupo, nomeado de *Teorias Crítico-Reprodutivistas*: que abrange a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da escola Dualista. Assim, desde os primórdios a escola, a sociedade se move não no combate a *marginalidade* do ser social e sim no seu reforço, como Saviani (2013a) nos alerta que, “Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva.” (SAVIANI, 2013a, p. 29)

Eis o caráter dominador da escola e de sua função social, exposta por

Saviani (2013a), como mera ferramenta de dominação, onde a escola avigora e legitima a marginalização social. Percebe-se uma visão de escola que, a princípio busca a reprodução de modelos e de cultura, de ajustamento social e marginalização formativa cultural, gerando a reprodução e conformismo social, posta como formação, mas puramente aparente, totalmente camuflada.

Situado além dos métodos tradicionais, a Pedagogia Histórico-crítica recomendada por Saviani, parte da articulação de interesses opostos das classes, da relação sociedade e educação, para a articulação de situações específicas da prática pedagógica. De acordo com Saviani (1991, p.75), a pedagogia histórico-crítica “procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reproduvista possui, vinculando, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”.

Partindo do Materialismo histórico-dialético, proposto por Marx, que analisa os aspectos sociais de exploração do homem pelo homem; em que nos apresenta

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2013C, p. 422)

Saviani retoma tais concepções diante dos problemas educacionais

decorrentes do mesmo processo de exploração, que tem na escola, o meio de legitimar as diferenças e reforçar a engrenagem social de exploração, formando meros trabalhadores, aptos a obedecer e aceitar as condições sociais impostas, reforçando a opressão.

Preocupado com o aspecto formativo da escola, Saviani (2013b) caracteriza a Pedagogia Histórico-crítica, pautada no ensino como *prática social*, onde a relação ensino-aprendizagem converge com a relação professor-aluno, partilhando conhecimentos e experiências em diferentes níveis destes aprendizados. Outro aspecto evidenciado é a *problematização*, pois nesta prática pedagógica apresentada, identifica questões a serem solucionadas mediante o conhecimento adquirido.

O terceiro momento desta tendência pedagógica apresentada, trata-se da *instrumentalização*, com a apropriação dos meios(instrumentos) teóricos e práticos para resolução dos problemas identificados, a partir da transmissão de conhecimentos pelo professor favorecendo a incorporação da aprendizagem.

O quarto aspecto refere-se a *catarse* como efetiva assimilação do conhecimento como instrumentos sociais, culturais e históricos necessários a compreensão e transformação social. No quinto momento, trata-se da *prática social*, como ponto de partida/chegada, para a compreensão e absorção qualitativa, equiparando e aproximando ao conhecimento proposto pelo docente, com sua mediação educacional para sua apropriação.

Portanto, a Pedagogia Histórico-crítica converge com a proposta educacional baseada nas reflexões sobre os conceitos relacionados a educação, dos aspectos formativos do indivíduo(aluno), da função social da escola e a atuação docente diante da tarefa proposta, de uma Pedagogia Revolucionária.

Assim, Saviani(2013b), considera a Pedagogia Histórico-crítica, como

um método essencial ao processo formativo, com possibilidades de avanço qualitativos, para a compreensão da prática social, enquanto indivíduos atuantes, críticos e reflexivos socialmente. Neste sentido, a educação escolar requer,

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013b, p. 8-9).

Concebe assim a escola, como um espaço privilegiado para a mediação, ao considerar a natureza pedagógica que se remete o processo de formação; como meio necessário para o desenvolvimento educacional e social, em que a escola se apresenta como elemento para estabelecer esta relação aprendizagem/sociedade.

Neste contexto, o docente é visto como um efetivo agente social, que empenha em corroborar com a formação e transformações sociais, dispõe de aulas expositivas e dialógicas, da valorização dos conteúdos, do saber sistematizado, para a coerência entre teoria e prática, trabalha de encontro aos anseios e interesse dos alunos, para uma aprendizagem carregada de significado, com concepção humanista de formação.

Contudo, enfatiza que,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2013a, p. 69).

Percebemos que Saviani enfatiza a necessidade da escola se apresentar a serviço da formação/transformação social, propiciando uma educação igualitária, que efetive a socialização do saber sistematizado dos conhecimentos, rompendo a condição da escola de legitimar diferenças e reproduzir a sociedade, para de fato possibilitar a transformação das condições sociais, com igualdade educacional e formação de indivíduos autônomos.

Perante a possibilidade de formação do indivíduo (aluno), o professor requer conceber uma atuação reflexiva, colaborando para a integralidade formativa, pautada no diálogo, na sistematização lógica do ensino, primando pelo conhecimento científico e cultural, a fim de proporcionar a relação dos conteúdos com situações práticas

Saviani (2013a) ainda reforça a esperança para se promover através da escola o processo oposto ao que esta se propõe, partindo do capturar de seu caráter, sua compreensão para então utilizá-la como arma de luta e poder real na formação do indivíduo emancipado, pois,

Do ponto de vista prático, trata-se vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 2013a, p. 31).

Contribuir assim, para transformar o âmbito escolar a favor do conhecimento e formação do ser (indivíduo), que vai se revertendo para a formação da própria sociedade. Este, contudo é o desafio para uma escola posta perante a sociedade atual, movida pela formação social do indivíduo e propagação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais, bem como uma conscientização do movimento histórico de toda esta formação.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA POLÍTICA

No Brasil, o Estado Democrático de Direito, tem como um de seus pilares a participação popular nas ações tomadas pelo Estado, através de ações efetivadas com a cidadania, exercendo a democracia mediante a participação no debate público, apregoado mediante a educação. São nas escolas que o Governo dispõe, prepara e reforça todos seus aparatos ideológicos, lançando projetos e campanhas, a fim de promover a formação de crianças, famílias e a sociedade em si.

Na sociedade capitalista, que estamos inseridos, a escola é vista como instrumento de democratização e integração, à medida que garante condições de igualdade e de oportunidades para todos os indivíduos, porém também se trata de um meio de lograr a formação, conforme alerta Saviani (2013a),

A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra sarda senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia -da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2013a p. 40-41).

Diante da Pedagogia Nova, a pedagogia da existência, legitima as desigualdades sociais, reforçando possibilidades diferentes para indivíduos iguais, que se diferem enquanto indivíduos por não possuírem recursos para alcançá-las ou por disporem de condições sociais diferentes. Neste sentido a função social da escola baseada no individualismo antagônico passa a reafirmar a diferença, e ainda distorce a importância da educação e de seu aspecto histórico para a formação; menosprezando a assimilação de conteúdos como fundamentais, e assim, vivenciamos um retrocesso na educação brasileira. Saviani (2013a) evidencia que,

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2013a, p. 55).

A educação oferecida nas escolas se molda aos interesses da classe dominante, que tem na escola, a ferramenta para promover o ajustamento

necessário e reforçar as diferenças sociais, culturais e de 'poder. Assim a classe dominante vai garantindo sua permanência no poder, dispondo aos dominados de uma formação rasa e aparente, diluída em especificidades de ensino, porém elucidando uma formação para todos e de forma gratuita, onde a escola se converte também num mecanismo de apoderamento político. Tal mecanismo só pode ser rompido pelo conhecimento e a formação do indivíduo, pelo poder da verdade, segundo as palavras de Saviani (2013a) que adverte que,

Em outros termos: a prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação (SAVIANI, 2013a, p. 87).

Saviani (2013a) expõe com propriedade o mecanismo educacional em que está moldada a escola e o ensino no Brasil. Neste sentido, podemos comparar a escola com *a espada de dois gumes*, pois pode ser vista e utilizada em duas vertentes: tanto possui o poder de libertar (formar) quanto o poder de dominar (dogmatizar), porém o diferencial estará no uso que se faz desta, dos *(a)gentes* que a conduzem. Contudo Saviani (2013a) ainda ratifica que,

[...] nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados (SAVIANI, 2013a, p. 56).

Neste aspecto, as escolas e os professores que nelas atuam precisam primeiramente conhecer todo o processo histórico da constituição da escola, refletir sobre os aspectos formativos que se propõe e se apresentar aptos a

valorização dos conteúdos de ensino, efetivamente promovendo o conhecimento, desde o conhecimento científico, artístico, filosófico ao cultural, para formação do indivíduo como *ser social*, rompendo com a finalidade da educação como mera ferramenta política, para (de)formação da sociedade, amoldada aos mecanismos sociais de servilismo e reprodução de indivíduos aptos para o trabalho, apenas. .

4 ESCOLA: ESPAÇO PARA UMA FORMAÇÃO REVOLUCIONÁRIA

Conceber a escola como um espaço privilegiado de formação, humana, cultural, social para emancipação; parte da análise histórica da educação institucionalizada e de suas reais possibilidades para cumprir esta formação, porém, de forma revolucionária; como nos apresenta Saviani (2013a, 2013c).

Na metáfora *Teoria da Curvatura da Vara*, enunciada por Lênin, Saviani (2013a), traz como reflexão um procedimento capaz de explicar o sentido de *endireitar* a educação, pois enquanto a vara estava curva para a Escola Tradicional (pautada nos conteúdos), criou-se a Escola Nova (pautada no conhecimento do aluno) curvando a vara para o lado oposto. Assim, é necessário buscar o ponto de equilíbrio em relação ao método. Saviani (2013a) propõe uma educação Revolucionária, pela chamada Pedagogia Histórico-Crítica, onde, ressalta que

[...] é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 2013a, p.67- 68),

Contudo, uma escola que se apresente oposta aos interesses dominantes, para formação efetiva do indivíduo, considerando os aspectos formativos, imbuídos na universalização da escola, que será possível a partir da conscientização e do próprio conhecimento, seguindo estes anseios, “O que precisamos fazer é superar os aspectos alienantes tanto da escola tradicional como das outras propostas de escola que surgiram na sociedade capitalista ao longo do século XX” (DUARTE, 2012 p.164)

Partindo destes preceitos, é possível uma educação revolucionária, onde a escola possa colaborar para formação do indivíduo como *ser social*, contudo Saviani (2013b) apresenta seus estudos e reflexões para esta concepção educacional da Pedagogia Histórico-crítica, com o desenvolvimento dessa corrente pedagógica no Brasil, desde 1984, em confronto com as demais formas apresentadas, considerando que,

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua formação (SAVIANI, 2013b, p. 9).

Contudo, o autor conclama os professores para que busquem utilizar em suas práticas docentes as potencialidades desta teoria como proposta educativa revolucionária, onde o ponto de partida do método proposto por Saviani seria então a prática social comum tanto a professor quanto aos alunos, com conteúdo e conhecimentos pertinentes a formação do indivíduo.

Em sua obra, *Escola e Democracia* (2013a), Saviani enfatiza que o

ensino não deve ser visto apenas como pesquisa pelos professores, e que estes devem se preparar para este momento, estudando e apropriando dos conteúdos propostos, absorvendo para transmitir de forma dinâmica o conhecimento, jamais de modo inerte e reprodutivo. Pois, “A tarefa precípua dos professores é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2012 p.165).

De tal modo, o docente requer trabalhar com seus alunos, partindo do conhecimento de senso-comum para o conhecimento científico, de maneira instigante, para a resolução de situações pertinentes ao conteúdo de ensino, mediante questionamento, diálogo, reflexão, com levantamento de hipóteses, para desafiar o aluno a pensar por si só e assumir uma postura diante do conhecimento, para também se apresentarem aptos e atuantes, perante os desafios sociais.

Neste sentido, a Pedagogia histórico-crítica se apresenta como alternativa para as necessidades de transformação da prática educativa, na busca de qualidade e resistência ao aligeiramento do ensino, em função de um currículo de ensino, que em muitas situações, são trabalhados de modo aparente. Inicialmente, precisamos de professores conscientes e reflexivos para se oporem ao domínio formativo da escola dominada, contudo,

Nesse contexto, seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise de situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda população brasileira (SAVIANI, 2013c p. 451).

Saviani (2013a) se apresenta motivado diante da reorganização educacional, para romper com a lógica formativa aparente, em função de uma mobilização por parte dos docentes, como atuantes diretos do processo

educacional, na busca e consolidação de uma formação autônoma, necessária e possível a todos indivíduos.

Inicialmente, tal processo transformador da escola, requer a conscientização (o se conscientizar da ação) própria do docente, que atua em função de quais desígnios? Contudo, partindo desta reflexão para organização de sua prática educativa, vislumbrando a formação do indivíduo (aluno) *enquanto ser social*.

O ensejo é que os docentes, e a escola como um todo, se movam por estas aspirações educacionais, que possam realizar com excelência o processo formativo, traçando estratégias concretas para formação de indivíduos para libertação e emancipação, opostos ao movimento de domínio social. Que a educação pública seja o palco para uma transformação social, a começar em nós, professores.

5 CONCLUSÃO

Com o objetivo de considerar a o papel da educação, a escola e a atuação docente diante do ideário de formação, enfatizamos que é cada vez mais revolucionário e primordial na desenvolvimento social e propagação do indivíduo em sociedade. Portanto, cabe a escola, na figura docente, o descortinar para sua atribuição social, que requer ultrapassar as questões da didática, dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, repensando a escola, os processos de ensino-aprendizagem e o redimensionamento do papel que o professor reflexivo na relação social de ensino, dispondo da formação do indivíduo para prática social.

Ressaltamos que diante da abrangência do tema, há alguns aspectos importantes não foram abordados, que requerem estudos complementares, a fim de compreender o contexto escolar frente ao desafio de uma escola que se efetive

a *formação* (forma-ação), em todas as possibilidades da expressão e conceito que esta palavra emite.

Perante tantos desafios formativos (políticos, histórico, cultural entre outros), jamais podemos ser pueris em decodificar, incorporar e atender os desígnios políticos subjetivos apresentados pelas políticas educacionais propriamente ditas, na qual a educação está posta, e isto requer a formação contínua e reflexiva do próprio docente.

Contudo, não é proposto o apoderamento educacional da escola e de seus professores, porém cumprir os desígnios formativos apresentados pela educação formal e sistematizada. Que mediante a métodos e práticas revolucionárias, como a Pedagogia Histórico-crítica, possamos ousar a formação proposta pela escola. Haja vista, que trata-se de um momento importante para debates e reflexões dos profissionais da educação, para atuar de forma reflexiva e crítica, na busca incessantemente pela efetiva formação do indivíduo, como *ser social*, consciente, atuante e pleno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, Newton. **Luta de classes, educação e revolução**, In SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.) Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos** 4.reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. São Paulo: Cortez e Autores

Associados, 2013a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. – 4. Ed. ver. 1reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013c. – (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E FRANCESA: PARALELOS E PARADOXOS.

Gilson Xavier de Azevedo ²²

Hetienne Vieira e Araujo (PVIC/UEG) ²³

Thalia Alves Ferreira (PVIC/UEG) ²⁴

Thais Aparecida da Silva (UEG) ²⁵

RESUMO: O objetivo desse resumo é discorrer sobre o projeto de pesquisa em andamento que propõe um estudo teórico-bibliográfico com relato de experiência sobre os paralelos e os paradoxos entre educação infantil francesa e educação brasileira. O presente projeto de pesquisa, tenciona construir ao longo de sua execução, percepções na forma revisional e de relato de experiências sobre diferenças e semelhanças entre a educação infantil americana e brasileira. O problema central é se pela metodologia adotada será possível identificar tais paralelos e paradoxos entre educação infantil Francesa e Brasileira. A hipótese padrão é de que a bibliografia consultada e as pessoas que vamos entrevistar nos deem um recorte no mínimo interessante do assunto. Espera-se diminuir distancias entre esses dois universos educacionais de modo que um possa beber da fonte do outro posteriormente com a divulgação dos resultados.

PALAVRAS CHAVE: 1. Educação. 2. Brasil. 2. França.

²² Doutor em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2016-BOLSISTA FAPEG). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014 - BOLSISTA FAPEG). Filósofo (Dom Felício, 1998/FAEME, 2007), Pedagogo (UVA-ACARAÚ, 2004) e Teólogo (FAETEL, 2002/MACKENZIE, 2006), Pós-graduado em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica (UVA-RJ, 2006), Ética e cidadania (UFG, 2012) e Filosofia Clínica (Inst. Packter/PUC, 2013). Professor Titular de Filosofia do Direito e Filosofia Empresarial pela FAQUI (desde 2006); Docente Efetivo da Universidade Estadual de Goiás (Concurso 2013); Palestrante e conferencista com mais de 200 horas de atividades proferidas (gilson.azevedo@ueg.br).

²³ Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista Pivic (hetiennevieira@gmail.com).

²⁴ Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista Pivic (thalia_alves27@hotmail.com).

²⁵ Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (thaisaparecida@gmail.com).

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2014, me deparei com uma reportagem que me chamou muito a atenção, cujo título era: “Por que as crianças francesas não têm Deficit de Atenção”. Conforme afirma a matéria em destaque no blog “Cultivando o Equilíbrio”, nos Estados Unidos, pelo menos 9% das crianças em idade escolar foram diagnosticadas com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), e estão sendo tratadas com medicamentos. Na França, a percentagem de crianças diagnosticadas e medicadas para o TDAH é inferior a 0,5%. A matéria ainda traz o seguinte questionamento: Como é que a epidemia de TDAH, que se tornou firmemente estabelecida nos Estados Unidos, foi quase completamente desconsiderada com relação a crianças na França?

Tal assunto é pertinaz, dado que esse e outros problemas educacionais parecem estar aumentando no Brasil, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental. Problemas como a alfabetização na idade certa vem despertando não só preocupação mas exigiu em 2014 um programa educacional novo para sanar tal questão. No contexto da matéria citada, nos Estados Unidos, os psiquiatras pediátricos consideram o TDAH como um distúrbio biológico, com causas biológicas. O tratamento de escolha também é biológico – medicamentos estimulantes psíquicos, tais como Ritalina e Adderall, já os psiquiatras infantis franceses, por outro lado, veem o TDAH como uma condição médica que tem causas psico-sociais e situacionais. Em vez de tratar os problemas de concentração e de comportamento com drogas, os médicos franceses preferem avaliar o problema subjacente que está causando o sofrimento da criança; não o cérebro da criança, mas o contexto social da criança.

Dentro do exposto, me deparei mais tarde com um livro de auto ajuda familiar que trabalha alguns princípios científicos sobre o “Porquê das crianças

francesas não fazerem manha”, da autora Pamela Druckerman e após a leitura atenta do livro citado, fiquei intrinsecamente motivado a conhecer mais como funciona a educação infantil francesa frente aos desafios que ainda enfrentamos no Brasil; foi quando descobri que uma de nossas acadêmicas do curso de pedagogia do Câmpus Quirinópolis, morou e atuou como Babá na França por dois anos.

Diante dos fatos apresentados, vi com clareza diante de mim um objeto de pesquisa que pode gerar resultados positivos ao debate acadêmico sobre princípios essenciais de melhoria de nossa educação infantil por meio de um quadro de melhora na formação de nossas futuras pedagogas, de modo que estabeleci como problemática o questionamento sobre quais os elementos presentes na educação infantil francesa que pode ser adotados aqui no Brasil?

2 DESENVOLVIMENTO

Iniciei então a construção de um estado da questão que pudesse servir de base para se poder pensar na proposição de um projeto de pesquisa que analisasse tanto dados coletados no estado da questão quanto as experiências desta e de outras acadêmicas e egressas que por ventura tivessem estado na mesma condição.

Em uma pesquisa pelo portal Google na base Scielo, me deparei com 17 artigos científicos que direta ou indiretamente abordam o tema proposto, além de 12 blog's que abordam a temática da educação francesa. Apesar de escassos os livros deste tema, Pamela Druckerman lançou recentemente um segundo livro sobre o tema cujo título é “Crianças francesas no dia a dia”.

Faço o destaque para o artigo “História da educação na França” de Pierre Caspard (2014) que trata do caminho percorrido pela história da educação

francesa há meio século, salientando as oportunidades e problemas referentes ao seu vínculo institucional, bem como, o artigo do mesmo autor: “A historiografia francesa da educação em um contexto memorialístico: reflexões sobre algumas problemáticas evoluções” (2009).

O artigo “A pesquisa francesa em história da educação” (2014) de Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos que trabalham os resultados de uma entrevista com Pierre Caspard sobre o que esperar do Ensino Frances atualmente enquanto modelo para o mundo.

Outro artigo importante para esta proposta é o “O estatuto da diversidade Brasil e França” de Henrique Caetano Nardi (2008) que aborda o cotidiano da construção de uma pesquisa que, ela mesma, busca entender como se produz, a partir da implantação de políticas públicas, ações sobre um cotidiano naturalizado de discriminações de caráter homofóbico e sexista nas escolas do Brasil e da França.

O artigo da Angelina Peralva (1992) “Escola Francesa na encruzilhada” soma significativamente com esta proposta, tendo em vista que discute as transformações socioeconômicas que afetam a França nas últimas décadas, em especial a mudança na composição étnica da população, repercutiam em mudanças no sistema educacional, abalando os princípios sobre os quais se erigiu a escola da República.

Foi localizado também o artigo “A Presença da Disciplina Escolar Língua Francesa” de autoria de Stella Sanches de Oliveira (2007), um estudo um pouco mais antigo em relação aos demais e que analisa o currículo do ensino secundário brasileiro é influenciado pelas humanidades, o que é evidenciado nas definições das reformas educacionais aprovadas ao longo das décadas de 1930 e 1940, e a obrigatoriedade da disciplina Língua Francesa.

Também se pretende abordar o conteúdo do artigo: “A influência da Revolução Francesa no debate sobre a educação” de Ressineti (20--), que considera a influência da revolução francesa no debate ao direito à educação pública, gratuita e laica no Brasil. Também de conotação política, cito o artigo “Trabalho infantil em Franca” de Elisiane Sartori (2006) que investiga o processo de conscientização e mobilização em torno do tema trabalho da criança, as lutas sociais no combate à sua eliminação e o processo de implementação de um dos programas mais atuantes na área.

O artigo “A educação infantil e a questão da escola” (2014) de Pascale Garnier, discute as razões pelas quais na educação francesa dos últimos trinta anos, a prioridade dada a uma lógica escolar para justificar a pré-escola coincide com uma dupla mudança na instituição.

Os artigos indicados servirão de base inicial para a construção da percepção comparativa entre educação infantil francesa e brasileira, para tanto, foram selecionados alguns artigos que tratam do segundo tema enviesando em tal tratativa o ensino francês.

O artigo “A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos” (1999) de Maria Malta Campos, discute as questões envolvidas na definição de um novo perfil para os professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Da mesma autora, propomos analisar também o artigo: “A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa” (2006) que discute dados obtidos por meio de levantamento sobre resultados recentes de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003. Em terceiro, o artigo “A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras” (2011) que dialoga sobre resultados de pesquisa de avaliação sobre a

qualidade da educação infantil no Brasil, desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

No Artigo “Educação infantil discurso, legislação e práticas institucionais” (2010) de Lucimary Bernabé discute como são alicerçadas as práticas educacionais na construção do saber infantil.

O artigo "Epidemiologia e desigualdade: notas sobre a teoria e a história" (2002) de Jarbas Silva e Marilisa Barros, discute historicamente o conceito de desigualdade e aborda o tratamento dado à desigualdade em saúde, o que segundo os autores, influencia radicalmente no aprendizado nos anos iniciais.

O artigo “Escolhas políticas e ideológicas na educação infantil” (2015) de Silvia Valentim, discute medidas políticas voltadas para a educação infantil, na França e no Brasil, que garantem que a creche seja um espaço de direito da criança. Embora trate de educação infantil o artigo trás perspectivas que permitem uma ponte com o objeto desta pesquisa.

O artigo "Infâncias em Educação Infantil" (2009) de Anete Abramowicz, trabalha com noções tais como infâncias, crianças, multidão e experiência, no intuito de pensar uma educação cujas práticas educativas possibilitem o exercício da infância. O artigo refaz um caminho no qual a infância e a criança são percebidas “em sua dimensão singular”, de modo a recuperar, no fim do percurso, o caráter plural que as noções de criança e infância encerram.

O artigo "O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Educação e a Escola" (20--) de Cristiane Gandolfi, o trabalho persegue a máxima de Freire de que se a escola não pode mudar o mundo, sem ela, tampouco, o mundo se transforma e, discute essa proposição no campo do contraditório.

Os artigos sobre a educação infantil brasileira nos permitirão observar

aspectos em relação à qualidade e outros fatores que influenciam na formação da criança no Brasil.

3 OBJETIVOS

O objetivo central desse projeto de pesquisa é desenvolver um estudo teórico-bibliográfico com relato de experiência sobre os paralelos e os paradoxos entre educação infantil francesa e educação brasileira.

- Tenciona-se como objetivos específicos:
- Conhecer e entender o funcionamento da educação infantil francesa;
- Identificar os princípios balizadores da educação infantil francesa;
- Perceber fatores exitosos presentes na educação infantil francesa;
- Estabelecer quadros comparativos entre a educação infantil francesa e a brasileira;
- Construir informações que permitam reconfigurar princípios básicos na formação de professores da UEG Campus Quirinópolis.

As metas que tenciono alcançar são cumprir os prazos referentes ao estudo proposto; produzir material relevante para o referido curso, estender a temática deste projeto a um possível pós-doutorado na França após o amadurecimento do mesmo.

4 METODOLOGIA

O presente projeto de pesquisa, tenciona construir ao longo de sua

execução, percepções na forma revisional e de relato de experiências sobre diferenças e semelhanças entre a educação infantil americana e brasileira. A execução pretendida contará com a participação de uma acadêmica do 3º ano de Pedagogia na condição de Bolsista PIBIC que morou por dois anos na França na condição de babá, acompanhando nesse período o processo educacional de duas crianças e que atualmente é professora contratada de um dos CMEI's de Quirinópolis, Goiás.

Neste sentido, tem-se como foco compreender os mecanismos pelos quais se processam fenômenos passíveis de observação, ligados a fatores atitudinais dos dois tipos de educação, de modo a ser possível a descrição de seu funcionamento. A presente proposta caracteriza-se como qualitativa, para a qual se procederá a fundamentação teórica de autores e comentadores de tal problemática, a partir de publicações que enfoquem a temática tratada.

Deste modo, esta pesquisa pode ser classificada ainda como exploratória de caráter descritivo-bibliográfico e fenomenológico, com pesquisa de campo. Para Gil (1999, p. 41), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, pois envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

De acordo com Gil (1999, p. 42), trata-se de uma pesquisa descritiva, pois tais pesquisas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

O presente estudo é ainda tido como de campo no viés relato de experiências, pois focaliza uma comunidade, não necessariamente geográfica, já

que pode ser uma comunidade de trabalho, estudo, lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana (GIL, 1999, p. 53).

Para Minayo (2008, p. 188) a pesquisa de campo consistirá em estabelecer relações entre a bibliografia consultada e as lembranças que a referida acadêmica trás, bem com as percepções atuais de sua pratica na observação de fatos e fenômenos e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los. Esses procedimentos nos permitirão desenvolver, esclarecer e consolidar ou modificar conceitos já existentes, abrindo espaço para a formulação de abordagens posteriores (GIL, 2007, p. 14).

A pesquisa que foca sua análise sobre a relação educação infantil francesa e brasileira é, portanto, um estudo de campo sobre as percepções já descritas. O presente estudo pode ainda ser classificado como fenomenológico, pois considera os fenômenos apreendidos pela referida acadêmica no período em que esteve na França.

De acordo com Gil (1999, p. 43) o estudo fenomenológico não é dedutivo, pois parte de princípios tidos como verdadeiros e possibilita chegar à conclusões em virtude unicamente de sua lógica; ele procura mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado; considera o que está presente na consciência; proporciona a descrição direta da experiência, como ela é, sendo que a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado, mas é interpretada, comunicada e compreendida.

Para Eco (2007, p. 11): “se tiver ideias originais, estas virão à tona também no confronto com as ideias do autor tratado: muita coisa nova se pode dizer sobre a liberdade estudando-se a maneira como outro a abordou”. Outro fator ressaltado por Eco (2007, p. 17) que nos interessa é a questão de saber ler os originais dos autores buscados, nem sempre disponíveis na língua mãe do

pesquisador; sobremaneira quando se tratam de referenciais teóricos.

Para tanto, há que se assumir um caráter de cientificidade para se conseguir dispor sobre os muitos temas que estão no entorno desta pesquisa. Escrever cientificamente requer inspiração, tempo, disposição, fontes confiáveis, técnica na escrita, capacidade de relação e visão teórica do tema proposto. Para Eco (2007, p. 21) o estudo científico debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros como de importância para a ciência e nesse caso para as ciências das religiões.

Ainda para Eco (2007, p. 21) embora o estudo não precise ser inédito, deverá buscar um viés novo, recente ou mesmo inovador, além de ter certa utilidade para o objeto em si, para a comunidade onde o estudo acontece e para as ciências de um modo geral. Nesse caso, buscou-se analisar as representações de saúde/doença como forma de se entender a presença das benzedadeiras em um cotidiano racionalizado e localizar neste, o conjunto das práticas rituais.

O estudo deve fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas e, portanto, para uma continuidade pública. (a) fornecer provas (pelo menos um osso da cauda, como se disse); (b) contar como procedi para achar o fragmento; (c) informar como se deve fazer para achar outros; (d) dizer, se possível, que tipo de osso (ou outro fragmento qualquer) mandaria ao espaço minha hipótese, se fosse encontrado (ECO, 2007, p. 23).

Além de tais pontos, ainda é preciso pensar nas fontes materiais da pesquisa, sejam elas os livros de comentários, os clássicos, os questionários, fontes de observação, dentre outros. As fontes de um autor podem ser acontecimentos históricos e seus objetos, livros. A distinção entre fontes e literatura crítica precisa estar bem clara, de modo a não confundir o discurso sobre as fontes utilizadas conforme já se mencionou anteriormente.

Tenciona-se produzir com o referido projeto, resultados que nos permitam

rediscutir e redefinir algumas das práticas pedagógicas do curso de pedagogia da UEG Câmpus Quirinópolis no sentido de colher da cultura educacional francesa elementos positivos que não sejam aplicados aqui.

O estudo é relativamente simples e compreende sobremaneira revisões bibliográficas com produção de resultados na forma de artigos e comunicações, de modo que a estrutura de computadores e internet da unidade de Quirinópolis parece atender ao esperado para a execução do projeto.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Ago. 2016.

Andrade, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais /Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos**: modelos em debate. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Ago. 2016.

_____. FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Ago. 2016.

_____. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Aug. CASPARD, Pierre.

A historiografia francesa da educação em um contexto memorialístico:

- reflexões sobre algumas problemáticas evoluções. Hist. Educ. [online], v. 13, n. 28, 2009, p. 9-28.
- CASPARD, Pierre. **História da educação na França**. Hist. Educ., Santa Maria, v. 18, n. 42, p. 209-213, Apr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592014000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Ago. 2016.
- CASPARD, Pierre; STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **A Pesquisa francesa em história da educação: testemunho de um autor**. Entrevista com Pierre Caspard. Hist. Educ., Santa Maria, v. 18, n. 42, p. 215-229, Apr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592014000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Ago. 2016.
- DRUCKERMAN, Pamela. **Crianças francesas não fazem manha: os segredos parisienses para educar os filhos [recurso eletrônico]** / Pamela Druckerman; tradução de Regiane Winarski. - Rio de Janeiro : Objetiva, 2013.
- ECO, U. **Como se Faz uma tese em ciências humanas**, 6. Ed., Lisboa: Editorial Presença, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GANDOLFI, Cristiane. **O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Educação e a Escola: uma análise desta relação vinte anos após a promulgação da lei 8069**. Disponível em: <<https://portal.metodista.br/gestaodecidas/publicacoes/artigos/sippi-2010-2/O%20Estatuto%20da%20Crianca%20e%20do%20Adolescente.pdf>>. Acesso em: 09 Aug. 2016.
- GARNIER, Pascale. **A educação infantil e a questão da escola: o caso da França**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 44, n. 151, p. 62-82, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Ago. 2016.
- MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1999.
- NARDI, Henrique Caetano. **O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa**. Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 20, n. spe, p. 12-23, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/sciel>

o.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Ago. 2016.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **A Presença da Disciplina Escolar Língua Francesa.** Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/A%20Presen%E7a%20da%20Disciplina%20Escolar%20L%EDngua%20Francesa%20na%20Legisla%E7%E3o%20GT%20.pdf>. Acesso em: 09 Aug. 2016.

PERALVA, Angelina. **Na encruzilhada:** a escola francesa entre o passado e o futuro. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/983/993>>. Acesso em: 09 Aug. 2016.

RESSINETTI, Telma Renata. **A influência da Revolução Francesa no debate sobre a educação como política pública estatal e a democratização do ensino no Brasil.** 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/telma-renata-ressinetti-c3a1lurea-de-carvalho-costa.pdf>>. Acesso em: 09 Aug. 2016.

SARTORI, Elisiane. **Trabalho infantil em Franca:** um laboratório das lutas sociais em defesa da criança e do adolescente. Cad. Pagu, Campinas, n. 26, p. 253-278, June 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Ago. 2016.

SILVA, Jarbas Barbosa da; BARROS, Marilisa Berti Azevedo. **Epidemiologia e desigualdade:** notas sobre a teoria e a história. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v12n6/a05v12n6.pdf>>. Acesso em: 09 Aug. 2016.

SOUSA, Ana Maria Viola de. **Políticas Públicas no combate ao trabalho infantil no Brasil:** as implicações econômico- sociais que dificultam sua efetividade. Disponível em:

<<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=ba29c0a9d05316b1>>. Acesso em: 09 Aug. 2016.

VALENTIM, Silvia. **Escolhas políticas e ideológicas na educação infantil:** efeitos na França e no Brasil. Investigar em Educação-IIª Série, Número 4, 2015. Disponível em:

<<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/97/96>>. Acesso em: 09 Aug. 2016.

METODOLOGIA DE ENSINO *VERSUS* METODOLOGIA DE PESQUISA: POSSÍVEIS SIMILARIDADES.

Joana Corrêa Goulart ²⁶

Aline Rubiane de Carvalho Pavani ²⁷

Laís Goys Pieroni ²⁸

RESUMO: Este texto como objetivo discutir e apresentar as possíveis similaridades entre os procedimentos metodológicos utilizadas para realização de pesquisas e os procedimentos para a elaboração e aplicação do trabalho docente na sala de aula como uma atividade educativa na perspectiva da mediação dialética. Essa metodologia de ensino foi elaborada e apresentada pela professora Dr^a Maria Eliza Brefere Arnoni e faz parte da sua proposição em elaborar uma aula como atividade na perspectiva da emancipação humana.

Palavras chave: 1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Atividade Educativa. 4. Mediação Dialética.

1 INTRODUÇÃO

Pretende-se neste texto apresentar as similaridades e distanciamentos entre as metodologias utilizadas para a realização das atividades de pesquisa bem

²⁶ Docente da Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis. Doutoranda no Programa de Educação Escolar da UNESP-Araraquara.

²⁷ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP-Araraquara.

²⁸ Doutoranda Do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP-Araraquara.

como os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento das atividades de ensino, nas instituições educativas e noutras que se dedicam às atividades de ensino e de pesquisa. Nesse sentido, faz-se necessário compreender os conceitos e as contradições das categorias trabalho e educação.

Para Marx, o trabalho é o fundamento ontológico²⁹ do ser social, não sendo somente a mediação que permite o salto ontológico da natureza para o homem, mas sim uma “condição natural eterna da vida humana”, independente da forma em que ele se realize (TONET, 2005, grifo do autor). Sendo uma atividade social, o ato do trabalho só poderá realizar-se, por parte do indivíduo, por meio da apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo (TONET, 2005). Assim como a linguagem e o conhecimento, a educação é, desde o primeiro momento, inseparável da categoria do trabalho.

A educação escolar se realiza pelas atividades do professor e dos alunos. A direção desse processo educativo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das atividades, conjuga objetivos, conceitos, métodos e formas organizativas do trabalho. Os alunos, sob a orientação do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais por meio das atividades de estudo.

Arnoni (2016, p. 2) assim descreve uma proposta de metodologia de aula: “Elaborei a concepção de atividade humana educativa, a partir dos elementos básicos do trabalho que permite a formação integral do homem, a atividade humana laborativa pautada na emancipação humana”. Para essa autora a atividade educativa deve ser pensada e realizada no sentido da emancipação dos sujeitos, no sentido da formação humana, no somente a formação do trabalhador

²⁹ Ontológico nos remete à natureza das coisas e de conceitos.

prático, mas também, do ser humano que passa a conhecer conscientemente a realidade vivida.

Os métodos e metodologias de ensino são determinados pela relação objetivos-conteúdos/conceitos, e referem-se aos meios para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingirem os objetivos esperados. O conceito mais simples de “método” é o de caminho para atingir um objetivo. Estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a atuação do professor e do aluno, ou seja, a organização de sequências de ações para atingi-los. Os métodos são, assim, meios adequados para atingir a aprendizagem dos alunos.

Chama-se de “processo educativo” a incorporação das objetivações que constituem o patrimônio do gênero humano, ou seja, um processo histórico-social, dirigido pela consciência. Ao contrário dos outros animais, o homem não nasce “sabendo” o que deve fazer para dar continuidade a sua existência e a de sua espécie. Deve receber este cabedal de instrumentos por meio de outros indivíduos que já estão de posse deles, aprendendo através de um processo educativo (TONET, 2005).

Neste contexto, o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, enquanto que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. A ação educativa se exerce sobre indivíduos conscientes e livres, contribuindo para a construção do indivíduo como indivíduo humano.

2 PROPOSTA DA “METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA”

A metodologia de ensino denominada Metodologia da Mediação Dialética (MMD)”, desenvolvido por Arnoni (2007) tem como referencial teórico

o materialismo histórico e dialético de Marx. Segundo Arnoni (2007) “[...] a função da educação escolar é buscar a emancipação política, uma forma de liberdade essencialmente limitada porque está ligada, indissolivelmente, à sociedade fundada no capital, visando à sua manutenção”. Essa concepção de didática entende e apresenta a aula como uma “atividade humana educativa”, de forma que por meio da metodologia da mediação dialética seja possível alcançar a “emancipação humana”.

Arnoni (2016) explica que as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula devem seguir os passos que um pesquisador trilha no desenvolver de uma pesquisa científica. Para tanto, a autora apresenta similaridades e diferenças entre o trabalho do pesquisador e do professor.

[...] a prática da pesquisa é a essência mesma da atividade educativa na perspectiva da emancipação humana, constata-se que a similaridade entre elas não é casual e, sim, processual, são atividades humanas cuja gênese é o trabalho, a atividade humana por excelência (ARNONI, 2016, p.9).

Com o objetivo de elencar algumas possíveis similaridades entre a Metodologia de Pesquisa (SEVERINO, 2000) e a Metodologia de Mediação Dialética (ARNONI, 2016), realizou-se, em sala de aula, uma discussão sobre estas propostas de metodologia. Os resultados encontrados estão expostos no Quadro 01. Buscamos apresentar neste estudo comparativo os elementos constituintes de um projeto de pesquisa (SEVERINO, 2000) e como estes enquadram-se em uma metodologia de ensino. De acordo com Severino (2000), um projeto de pesquisa bem elaborado “define e planeja o caminho a ser seguido no desenvolvimento do trabalho de pesquisa e reflexão, explicitando as etapas a serem alcançadas, os instrumentos e as estratégias a serem usadas”.

É na prática de sala de aula que o professor operacionaliza a concepção da teoria pedagógica que escolheu para orientar sua ação docente. Portanto, é nela que se analisa a efetividade do processo educativo desenvolvido pelo professor com os alunos, via aprendizagem dos alunos (ARNONI, 2016, p. 3).

Essa autora apresenta a sala de aula como espaço educativo no qual os procedimentos e metodologias utilizadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas tem influência na qualidade da aprendizagem dos alunos e na disposição deles para o estudo. Além disso, no desenvolvimento das atividades na sala de aula os professores expressam suas concepções pedagógicas e de mundo.

Para Arnoni (2016), “ao colocar a atividade educativa no patamar da atividade de pesquisa, além de reconhecer sua importância na formação do ser social, permite discuti-la objetivamente, assim como faz na pesquisa”. Para tanto faz-se a seguir um quadro comparativo e explicativo sobre as possíveis similaridades entre metodologia de pesquisa e a Metodologia da Mediação Dialética.

Quadro 01. Quadro comparativo das possíveis similaridades entre a Metodologia de pesquisa e a Metodologia de Mediação Dialética (M.M.D.)

		Metodologia de Pesquisa	Metodologia de Ensino
PLANEJAMENTO	Título	Trata-se de indicar, mediante um título, o assunto do trabalho. É uma <i>nomeação</i> do tema da pesquisa.	Trata-se do conceito a ser ensinado. Anuncia o que vai ser proposto.

Delimitação do tema e do problema – justificativa e objetivos	<p>É o momento de se caracterizar de maneira mais desdobrada o conteúdo da problemática que vai se pesquisar e estudar.</p> <p>Apresentar as <i>justificativas</i>, não apenas, mas, sobretudo aquelas baseadas na relevância social e científica da pesquisa proposta.</p> <p>A seguir, o autor expõe os <i>objetivos</i> que o trabalho visa atingir relacionados com a contribuição que pretende trazer.</p>	<p>Elaborar a intencionalidade da atividade educativa na perspectiva da emancipação humana.</p> <p>Por que ensinar? Considerando os fundamentos filosóficos da educação escolar na sociedade capitalista.</p> <p>O que ensinar? Considerando a importância dos conceitos na formação humana.</p>
Apresentação das hipóteses	<p>Hipótese geral é a ideia central que o trabalho se propõe demonstrar.</p> <p>Hipótese é o que se pretende demonstrar e não o que já se tem demonstrado evidente, desde o ponto de partida.</p>	Suposições sobre possíveis respostas dos alunos sobre o conceito a ser ensinado.
Explicitação do quadro teórico	O quadro teórico constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e se desenvolve.	São as referências sobre o conceito a ser ensinado na perspectiva da sua totalidade: nexos internos e nexos externos.
Procedimentos metodológicos e técnicos	<p>Trata-se de explicitar aqui se se trata de pesquisa empírica, com trabalho de campo ou de laboratório, de pesquisa teórica ou de pesquisa histórica ou se de um trabalho que combinara, e até que ponto, as várias formas de pesquisa.</p> <p>Entende-se por <i>métodos</i> os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto <i>técnicas</i> são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados.</p>	Como ensinar? Considerando os fundamentos pedagógicos da atividade educativa, em especial, o planejamento processual, o plano processual da M.M.D.
Cronograma	É a distribuição das tarefas nos períodos do calendário.	Etapas de desenvolvimento.
Referências bibliográficas	Bibliografia básica, constituída daqueles textos fundamentais em que se aborda a problemática em questão.	São as referências teóricas sobre o conceito.

		Metodologia de Pesquisa	Metodologia de Ensino
EXECUÇÃO	Coleta de dados	Etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos.	Resgatar as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito.
	Elaboração dos dados	Classificação de forma sistemática dos dados.	
	Análise e interpretação dos dados	Análise (ou explicação). É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causafeito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc. Interpretação. É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos.	Problematização. Neste momento é criada a contradição. O aluno é colocado diante de uma situação desafiadora capaz de levá-lo a compreender as diferenças entre suas ideias iniciais e o conceito que o professor está desenvolvendo. O professor consegue elaborar a questão-problema e, o aluno, busca soluções para esta questão. A atividade problematizadora efetiva desperta a consciência do que é aprender.
	Representação dos dados	Tabelas, quadros e gráficos para fornecer elementos de interpretação.	
	Conclusão	Em termos formais, é uma exposição factual sobre o que foi investigado, analisado, interpretado; é uma síntese comentada das ideias essenciais e dos principais resultados obtidos, explicitados com precisão e clareza.	Sistematização. O aluno deve superar as ideias iniciais e elaborar sínteses sobre o conteúdo de ensino.
	Relatório	Exposição geral da pesquisa, desde o planejamento às conclusões, incluindo os processos metodológicos empregados.	Produzindo. O aluno expressa o conhecimento aprendido.
	Referências bibliográficas	Bibliografia básica, constituída daqueles textos fundamentais em que se aborda a problemática em questão.	São as referências teóricas sobre o conceito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base os estudos de Arnoni (2016) ficam evidentes as

similaridades entre a prática desenvolvida pelo professor e a prática do pesquisador. Professor e pesquisador promovem e elaboram conhecimentos, realizando uma atividade investigativa. Ambas as práticas necessitam de planejamento, uma voltada para a pesquisa e outra voltada para a atividade educativa, de forma que estes planejamentos vão resultar em pesquisa e ensino com fases similares. A atividade educativa proposta por Arnoni (2016) é designada por “metodologia da mediação dialética” e é compreendida em etapas intercomplementares, mas que se diferenciam pelas atividades inerentes a cada uma. Essa autora propõe as seguintes etapas da atividade educativa: o resgate, a problematização, a sistematização e a produção.

Apesar das convergências, existem diferenças que podem ser encontradas quando colocadas à metodologia de pesquisa e a Metodologia da Mediação Dialética, em comparação. No caso do quadro apresentado anteriormente, pode se perceber que na metodologia da pesquisa não fica evidente a procura da contradição na solução de um problema encontrado.

O autor em questão (SEVERINO, 2000) chama a atenção para as possíveis relações entre problemas, mas não deixa claro que a esses deve ser dada uma possível solução. No caso da “Metodologia da Mediação Dialética” (MMD) como metodologia de ensino fica explícita a necessidade de o aluno compreender e solucionar a contradição produzida, o que vai reforçar e sedimentar a aprendizagem.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNONI, M. E.B. **Pesquisa e ensino: similaridades e possibilidades de inovação na formação do professor universitário.** 2016. 11 p.

ARNONI, M. E. B. Metodologia da mediação dialética na organização da atividade educativa: educação em ciências. In OLIVEIRA, M. O.; ALMEIDA, J. L. A.; ARNONI, M. E. B.R. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo. Loyola, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Gortez, 2000.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. 159 p.

QUESTÕES DE APRENDIZAGEM

Gilson Xavier de Azevedo³⁰

Rayanne K. de Jesus Martins³¹

Thais Aparecida da Silva³²

RESUMO: O objetivo desse artigo é promover uma desambiguação em relação aos termos, “problemas, dificuldades, transtornos, distúrbios” de aprendizagem. A motivação para o tema surgiu de muitas confusões notadas no meio acadêmico sobre tais questões, principalmente em relação a diagnósticos com nomenclaturas nem sempre coerentes. Justifica-se o estudo pela necessidade de os educadores estarem seguros em relação às questões de aprendizagem que vivenciam em seu cotidiano. O problema proposto é analisar por meio da literatura disponível se é possível aclarar tais termos. A hipótese padrão é que mesmo na literatura em questão, haja ambiguidade. Adota-se por metodologia, compor um estudo exploratório e bibliográfico de revisão de literatura sobre o assunto proposto. Espera-se esclarecer o que foi proposto e aprofundar o debate sobre os temas preteridos.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Aprendizagem. 2. Problemas. 3. Dificuldades. 4. Transtornos. 5. Distúrbios.

³⁰ Doutor em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2016-Bolsista FAPEG). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014 - Bolsista FAPEG). Filósofo (Dom Felício, 1998/FAEME, 2007), Pedagogo (UVA-ACARAÚ, 2004) e Teólogo (FAETEL, 2002/Mackenzie, 2006), Pós-graduado em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica (UVA-RJ, 2006), Ética e cidadania (UFG, 2012) e Filosofia Clínica (Inst. Packter/PUC, 2013). Professor Titular de Antropologia, Filosofia do Direito e Filosofia Empresarial pela FAQUI (desde 2006); Docente Efetivo da Universidade Estadual de Goiás (Concurso 2013); Palestrante e conferencista com mais de 200 horas de atividades proferidas (gilson.azevedo@ueg.br).

³¹ Acadêmica do 1º Ano de Pedagogia da UEG, Campus Quirinópolis.

³² Acadêmica do 1º Ano de Pedagogia da UEG, Campus Quirinópolis.

1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa em inclusão escolar, o olhar para os alunos com necessidades educativas especiais deve ser atento, preciso e devotado. Isso porque, o indivíduo que apresenta tais necessidades, precisa ter o acompanhamento apropriado para poder desenvolver da melhor forma todo o seu potencial.

Nesse sentido, nota-se muita confusão no meio médico e pedagógico em relação a identificar o que de fato a criança tem (problemas, dificuldades, transtornos e distúrbios), de modo que tal fragmentação conceitual resulta em alunos mal preparados por educadores mal capacitados, além de uma sociedade sem condições reais de acolhimento do que chamo aqui de diferença.

Um olhar interdisciplinar parece essencial quando o assunto é inclusão, porém, vale ressaltar que esse olhar tem que ser coeso, coerente e conciso, de modo a não haver erro diagnóstico e de recomendações sobre a questão a ser tratada e acompanhada pela escola e pela família.

As necessidades do sujeito da aprendizagem devem ser olhadas de forma direta, de modo que possa ser bem compreendida pelos seguimentos médico, pedagógico, psicopedagógico, psicológico e, portanto, escolar.

Fica nesta introdução o desafio de se pensar cada um desses quatro termos que propormos aqui, para que sejamos mais críticos e cuidadosos em nosso cotidiano de educadores e profissionais das ciências da educação.

2 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Os problemas de aprendizagem (P.A.) estão datados na literatura médica por volta da década de 1960, após a publicação do livro Educação da Criança excepcional (KIRK; GALLAGHER) tratando problemas como distúrbios de

aprendizagem. Desse modo, nota-se que faz-se necessário inicialmente e ao longo desse artigo, promover constantes ressalvas para de fato desambiguar tais termos.

É importante ressaltar que os ditos distúrbios dos quais os referidos autores tratam, não tem relação com aqueles apresentados por crianças ditas excepcionais (comumente chamadas nesta época de retardadas, incluindo aqui as crianças com algum tipo de paralisia cerebral ou portadoras de síndrome de Down). “Suas características mentais, suas capacidades sensoriais, suas características neuromotoras ou físicas, seu comportamento social, sua capacidade de comunicação ou deficiências múltiplas” (KIRK; GALLAGHER, 2002, p. 04).

Nos anos de 1970, com a criação nos Estados Unidos da *Learning Disabilities Association of America* (LDA), começam os estudos específicos sobre crianças aparentemente normais, mas que apresentavam lentidão ou incapacidade de aprender. “Às vezes, as dificuldades de aprendizagem são tão sutis que essa criança não parece ter problema, mas podem apresentar uma inteligência na média ou superior e serem excepcionais em algumas áreas” (COSTA; PENCO, 2009, p. 3).

Nesse sentido, duas entidades se dedicaram a estudar o problema e dar uma solução conceitual ao que se queria indicar por problema de aprendizagem. Para a primeira:

São uma condição crônica de suposta origem neurológica que interfere seletivamente no desenvolvimento, integração e/ou não verbais. As dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição incapacitante e variam em suas manifestações e no grau de severidade. Ao longo da vida, a condição pode afetar a autoestima, a educação, a vocação, a socialização, e/ou as atividades da vida diária” (ACLD, 1986, p. 15).

Note o leitor que o problema vem apresentado como uma disfunção neurológica incapacitante, o

que revela que estudos neurológicos foram feitos e detectou-se que áreas do cérebro não se desenvolviam devidamente acarretando tais problemas. Outro estudo aponta que:

As crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas – linguagem, leitura, escrita e matemática) possuem uma desordem em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental (NACH, 1968, p. 34, o grifo é nosso).

Um pouco mais específico, o segundo conceito revela que inicialmente algo semelhante ao primeiro é uma desordem psicológica como causa aparente dos problemas de aprendizagem arriscando, em seguida, apontar as habilidades que são afetadas e as causas externas para o mesmo.

Para Sampaio e Freitas (2014), se a aprendizagem é a capacidade e possibilidade de percepção, conhecimento, compreensão e retenção na memória de informações obtidas, e todos esses processos acontecem por intermédio do cérebro nas suas regiões motoras e psicomotoras, ergo, os problemas, sejam de qual ordem forem, terão como origem danos sofridos nesse órgão.

O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo pluricausal, abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos. Isso significa que, ao concebermos a aprendizagem como um processo constituído por diversos fatores, não podemos aceitar uma causa única como determinante para dificuldades a ela relacionadas (SAMPAIO; FREITAS, 2014, p. 27, o grifo é nosso).

Nota-se no citado algo essencial para se estabelecer conceitualmente os

problemas de aprendizagem, pois imaginando-os como um grande conjunto, neles estariam todas as dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem, por conseguinte, de modo que, esta seria uma nomenclatura geral para tal identificação.

Segundo Pain (1994), os problemas de aprendizagem se manifestam na resistência as normas disciplinares; na má integração no grupo de pares; na dificuldade de compreensão do professor sobre tais comportamentos; na inibição mental ou expressiva e nas reações a uma mal elaborada transição familiar ao grupo social. Os problemas de aprendizagem residem nas áreas de percepção, atenção, memória, associação e fixação de informações, emitem sem julgamento do pensar a primeira resposta disponível sem examinar as alternativas com cuidado.

Pode-se estabelecer, portanto, que os problemas de aprendizagem podem ou não estar na criança, mas que em geral estão nela e fora dela, com uma ou outra predominância, dado que uma criança pode aprender esse ou aquele assunto de forma mais lenta quanto outras, de modo que toca-se *ampassã*, pela teoria das inteligências e capacidades múltiplas de aprendizagem, e dessa forma uma criança pode ter predominância por aprender por meio da música, das artes, da linguagem matemática, ou oral/escrita e assim por diante. Mas os problemas podem ter origem no meio, na escola, na gestão, no professor, na estrutura, no sistema de ensino, nas técnicas adotadas, de modo que deve ficar claro que problemas de aprendizagem são sempre diversos assim como são diversas suas origens e causas.

Passa-se então à desambiguação do segundo termo preterido a saber, as dificuldades de aprendizagem, termo este análogo ao primeiro em algumas literaturas, mas com algumas derivações que vale a pena tratar em separado.

3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O termo “Dificuldade de aprendizagem” (D.A) tem uma conotação particular, subjetiva, dizendo respeito mais ao aluno e sua estrutura cognitiva que necessariamente ao conjunto do processo do ensinar-aprender já mencionados. Trata-se da maneira como o estudante relaciona e apreende os processos de ensino aprendizagem que a escola lhe fornece.

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, o retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (COLLARES E MOYSÉS, 199, p. 32).

Não obstante, o termo não quer significar uma doença, mas antes algo momentâneo e sanável. Nesse sentido, apontam Smith e Strick:

Dificuldades de aprendizagem, problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações. Consideradas raras no passado, as dificuldades de aprendizagem supostamente afetam, hoje em dia, pelo menos 5% da população, ou mais de 12 milhões de americanos. Muitas autoridades pensam que o número de indivíduos afetados é, na verdade, muito maior, e os especialistas concordam que muitas crianças não estão indo tão bem quanto poderiam na escola em virtude de deficiências que não foram identificadas (SMITH; STRICK, 2007, p. 14).

Na realidade, todos temos algum tipo de dificuldade de aprendizagem, seja em humanas, aplicadas ou exatas. A questão é como identificamos ou identificaram e se isso foi feito. A partir de um estado mínimo de consciência, que

não se limita a constatações ligadas aos juízos de valores do tipo: “não gosto de matemática ou de português”, mas um por quê mínimo que permita pontuar questões básicas como idade da fala, do andar, equilíbrio motora, estimulação, possam denotar possíveis causas.

Hoje com a inclusão das crianças em salas regulares, não só as com necessidades especiais, mas com dificuldades de aprendizagem, as escolas estão com muita dificuldade em trabalharem de forma diversificada e assim sanarem ou diminuírem os problemas escolares. Com isso, escolas estão buscando convênios e a colaboração das instituições de ensino superior que possuem os Cursos de Terapia Ocupacional, Psicologia, Pedagogia e outros (COSTA; PENCO, 2009, p. 5).

Muitos profissionais da educação, tem buscado pós-graduações no campo da psicopedagogia, sobretudo os que se dedicam à gestão escolar, com fins a investigar e sanar tais questões dentro do bojo escolar. Dadas as situações de descaso familiar e ausência diagnóstica, conforme indico a seguir:

Ano após ano, muitos desses jovens são erroneamente classificados como tendo baixa inteligência, insolência ou preguiça. Eles são constantemente instados, por adultos ansiosos e preocupados com seu desempenho acadêmico, a corrigirem-se ou a esforcem-se. Quando as táticas comuns de recompensa e de punição fracassam, pais e professores tornam-se frustrados, mas ninguém sente maior frustração que os próprios estudantes. ‘As palavras mais deprimentes na língua inglesa são ‘Apenas esforce-se mais’, diz um aluno cujas deficiências foram finalmente identificadas no ensino médio. “Eu estava tentando, mas ninguém acreditava em mim, porque não estava tendo sucesso’ (SMITH; STRICK, 2007, p. 14).

A frustração de estudantes, professores e pais acaba muitas vezes por se tornar apenas frustração, não recebendo a atenção especializada necessária e incorrendo em muitos casos em fracasso escolar. “As questões educacionais que mais têm preocupado os profissionais ligados ao ensino, referem-se aos altos índices de evasão e reprovação escolar que têm sido

registrados nas escolas municipais e estaduais e o grande número de criança que têm recorrido a tratamento psicopedagógico com dificuldade de aprendizagem” (MORAES, 2001, p. 29).

É nesse sentido que a motivação para este artigo emana de uma vivência com trabalhos de extensão que nos permitiu ter uma visão um pouco maior do problema, de modo a perceber que os diagnósticos são por vezes confusos e as prescrições insipientes.

As dificuldades de aprendizagem tem sido alvo de constantes debates entre estudiosos, psicólogos, psicopedagogos, professores, gestores e pais, já que, todos fazem parte do processo de desenvolvimento cognitivo das crianças. Entender o que são dificuldades de aprendizagem remete ao indivíduo uma gama de leitura sobre tal temática, evitando assim terminologias/rótulos nas crianças que vão de encontro com a real situação. O diagnóstico de dificuldade de aprendizagem tem que ser bem avaliado pelos profissionais competentes para que sejam direcionadas atividades que estimulem a criança superar os seus conflitos com a aprendizagem (FERREIRA; SANTOS, 2012, p. 4).

Nesse jogo que vamos chamar aqui de “empurra-empurra”, se a criança é sonolenta tem déficit, se levanta é TDAH, se está irritada tem transtorno e assim por diante. Aparentemente o meio escolar tem se preocupado mais em diagnosticar que necessariamente em tratar as dificuldades de aprendizagem, o que acaba criando dificuldades para todo o conjunto educacional, com índices de evasão cada vez maiores.

Para Santos e Ferreira:

Dificuldades de aprendizagem são comumente expostas no ambiente escolar o que vem preocupando pesquisadores como e de que forma são feitos os diagnósticos nas crianças. Os professores ao depararem com crianças que não satisfazem aos planejamentos e a seus instrumentos de controle acabam rotulando, e até às vezes menosprezando essa criança sob o argumento de ser uma criança problemática ou hiperativa. Ao passar os seus conflitos para os gestores acabam recebendo orientações divergentes com a situação. Esse jogo de falta de conhecimento provoca nos professores e gestores um ambiente de incompetência e alienação. Ficando a cargo de psicólogos e psicopedagogos tomar devidas incumbências de solucionar as dificuldades de aprendizagem (FERREIRA; SANTOS, 2012, p. 3).

Como foi dito, é relativamente comum que a criança, sobretudo nos primeiros anos de vida escolar, apresente algumas dificuldades de aprendizagem, quase sempre ligadas a má alimentação, dificuldade de memorização e dificuldade de relação; mais tarde poderá surgir por volta dos 8 a 10 anos de idade as dificuldades de interpretação, de maneira que exercícios cotidianos e acompanhamento familiar poderão facilmente ajudar a criança a sanar o problema. “As dificuldades podem ser específicas, como ocorre quando a criança apresenta dificuldades na leitura, ou pode ser geral, quando, por exemplo, ela apresenta um aprendizado mais lento que o normal em uma série de tarefas” (DOCKRELL; MCSHANE, 2000, p.11 e 12).

Se não for dada a atenção necessária, as dificuldades de aprendizagem podem arraigar crenças no indivíduo do tipo: “não sei, não aprendendo, sou burro, incapacitado” gerando assim transtornos de aprendizado, que são as dificuldades permanentes de aprendizagem (DPA) como ressalta Sisto:

Dificuldade de aprendizagem engloba, um número heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais (SISTO, 2001, p. 193).

Desse modo, as dificuldades de aprendizagem devem ser tratadas de forma rápida e precisa, e o acompanhamento dos pais nesse processo deve ser igualmente eficiente, dado que “Dificuldades de aprendizagem são problemas neurológicos que afetam a capacidade cerebral para entender, recordar ou comunicar a informações” (COSTA; PENCO, 2009, p. 3). Saber que a criança tem dificuldades em lidar com o cotidiano da escola, muitas vezes até o porteiro da escola sabe, a questão é levar a trabalhar isso com a criança. “Muitos especialistas afirmam que crianças vão mal à escola quando possuem dificuldades de aprendizagem, não identificadas e que diariamente são rotuladas pelos adultos como tendo baixa inteligência, insolência ou preguiça, preocupados com esse rendimento escolar, mas que não conseguem identificar a dificuldade” (COSTA; PENCO, 2009, p. 3).

A necessidade de ter, claramente, a concepção de dificuldade de aprendizagem na prática pedagógica indica que o fracasso escolar não está ligado diretamente com o fracasso do aluno. Por muito tempo o discurso do fracasso escolar remetia-se aos baixos rendimentos dos alunos na execução das atividades planejadas pelos professores, isso caracterizava a escola como inocente de práticas desgastadas e desmotivadoras. Assim, o sucesso do aluno resumia-se apenas aos seus próprios esforços. Por não mais satisfazer esse discurso o processo de ensino e aprendizagem começa a ser questionado o que provoca a busca de respostas para o fracasso do aluno e da escola (FERREIRA; SANTOS, 2012, p. 7).

Se o esforço do aluno e a ação da escola mostram-se insuficientes, outras soluções devem ser buscadas, inclusive fora do contexto escolar, de

modo a acompanhar devidamente cada aluno e tornar sua passagem pela escola, exitosa. Mas deve-se considerar, ainda, que o modelo educacional que adotamos é por vezes coletivista, dificultando o atendimento individualizado, restando como metodologia a pedagogia construtiva de grupos de trabalho e interação.

Smith e Strick (2007, p. 28) nos apontam algumas das possíveis dificuldades de aprendizagem que levantaram:

- desempenho não compatível com a capacidade cognitiva;
- maior dificuldade que a apresentada pelo restante da turma, normalmente resistente ao esforço pessoal, em superá-la;
- são geralmente transitórias;
- podem ser evitadas se respeitado o nível cognitivo da criança;

Diferente dos problemas de aprendizagem que tem várias causas, as dificuldades de aprendizagem são sempre inferidas a partir do desempenho escolar, tais como rotulações, bullying, baixa-estima, timidez, isolamento, sentimento de culpa e reações emocionais negativas, não podendo se fazer diagnósticos ligados a doenças ou distúrbios de aprendizagem.

Existem autores que diagnosticam as dificuldades de aprendizagem fazendo um paralelo com patologias. O que se encontra em comum acordo entre diversos autores são os fatores, como psicológicos, neurológicos, sociais e outros, que influenciam na aprendizagem da criança e que precisam ser levados em consideração no diagnóstico de uma criança com problemas de aprendizagem. Isso só vem acrescentar ainda mais quando se defende uma ideia de que não se pode afirmar e ou diagnosticar que uma criança possui uma dificuldade de aprendizagem sem analisar uma anamnese, a história de vida da criança e os fatores fundamentais para se conseguir uma exatidão do diagnóstico do problema (COSTA; PENCO, 2009, p. 4).

Por fim, acredita-se ter aclarado mais o termo “dificuldade de aprendizagem”, com fins a desenvolver a desambiguação que aqui se propôs, passando agora a tratar dos transtornos de aprendizagem.

4 TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Transtornos de aprendizagem tem uma ligação direta com transtornos mentais e ou de comportamento, pelo menos é o que aponta o CID – 10 (Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças - OMS/1992):

Grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares. Estes comprometimentos no aprendizado não são resultados diretos de outros transtornos (tais como retardo mental, déficits neurológicos grosseiros, problemas visuais ou auditivos não corrigidos ou perturbações emocionais) embora eles possam ocorrer simultaneamente em tais condições (CID 10, 1992, p. 237).

Nesse sentido, notam-se os problemas neurológicos sendo evidenciados já nos transtornos de aprendizagem. Tanto o CID-10, como o DSM-V apresentam basicamente três tipos de transtornos específicos: o Transtorno na leitura³³, o

³³ O Transtorno da Leitura, alternativamente conhecido como dislexia, é um transtorno caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldade de

Transtorno na matemática³⁴, e o Transtorno na expressão escrita³⁵, de modo que a caracterização geral destes transtornos não difere muito entre os dois manuais. Mas, de acordo com Zorzi (2004) atualmente, trabalha-se com a seguinte classificação para os transtornos na aprendizagem: transtornos da percepção, transtornos psicomotores, transtornos da atenção, transtornos da linguagem, transtornos de conduta, transtornos globais do desenvolvimento – TGDs, e de comportamento disruptivo, e transtornos de conduta.

Há que se acrescentar o TDAH ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que pode ou não estar relacionado ao Autismo. Para Fontes (2007):

ortografia. Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, que sob nenhuma hipótese está relacionado à idade mental, problemas de acuidade visual ou baixo nível de escolaridade. O DSM-V classifica como critérios diagnósticos para o Transtorno da Leitura: • Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las). • Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido) (FONTES, 2007).

³⁴ O Transtorno da Matemática, também conhecido como discalculia, não é relacionado à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, e sim, na forma com que a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca. A aquisição de conceitos matemáticos e outras atividades que exigem raciocínio são afetadas neste transtorno, cuja baixa capacidade para manejar números e conceitos matemáticos não é originada por uma lesão ou outra causa orgânica.⁷ Em geral, o Transtorno da Matemática é encontrado em combinação com o Transtorno da Leitura ou Transtorno da Expressão Escrita. O Transtorno da Matemática, segundo o DSM-V, é caracterizado por: • Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações). • Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos) (FONTES, 2007).

³⁵ Um transtorno apenas de ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita, em geral, não se presta a um diagnóstico de Transtorno da Expressão Escrita. Neste transtorno geralmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos ou fraca caligrafia, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita. Em comparação com outros Transtornos de Aprendizagem, sabe-se relativamente menos acerca do Transtorno da Expressão Escrita e sobre o seu tratamento, particularmente quando ocorre na ausência de Transtorno de Leitura. Existem algumas evidências de que déficits de linguagem e percepto-motores podem acompanhar este transtorno (FONTES, 2007).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos neuropsiquiátricos mais conhecidos na infância que ocasiona sérias dificuldades para o processo de aprendizagem. Isto se deve à baixa concentração de dopamina e/ou noradrenalina em regiões sinápticas do lobo frontal, leva o indivíduo a uma tríade sintomatológica de falta de atenção, hiperatividade e impulsividade. Atualmente, o DSM-V trouxe algumas mudanças em relação ao TDAH; agora é possível estabelecer o diagnóstico deste transtorno concomitantemente com o quadro de autismo, o que antes não era possível.

De acordo com o DSM-IV – (Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria – APA):

Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência. Os transtornos de aprendizagem podem persistir até a idade adulta (DSM-IV, 1995, p. 46).

Pode-se aferir que em ambos os documentos citados, o termo “transtorno” é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como “doença” ou “enfermidade”. “Transtorno” não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis e associados, na maioria dos casos, a prejuízo e interferência com funções pessoais.

Portanto, ao se falar de transtornos, necessariamente não se está a identificar uma doença ou distúrbio que tem sua origem em problemas neurológicos severos. Ainda segundo o CID – 10, pode-se apontar algumas características gerais dos transtornos de aprendizagem:

Na maioria dos casos, as funções afetadas incluem linguagem, habilidades viso espaciais e/ou coordenação motora. É característico que os comprometimentos diminuam progressivamente à medida que a criança cresce (embora déficits mais leves frequentemente perdurem na vida adulta). Em geral, a história é de um atraso ou comprometimento que está presente desde tão cedo quanto possa ser confiavelmente detectado, sem nenhum período anterior de desenvolvimento normal. A maioria dessas condições é mais comum em meninos que em meninas (CID 10, 1992, p. 239).

Como se pode notar, os transtornos tendem a diminuir conforme a idade, mas desde que devidamente tratados como tal. Quando o assunto é questões de aprendizagem, não se pode muito contar com a sorte e com a premissa de que o tempo cura tais questões.

De acordo com o DSM-IV (1995) os Transtornos são definidos mediante os seguintes critérios de identificação:

- nível de desempenho na aprendizagem deve ser avaliado mediante provas padronizadas e o resultado deve estar substancialmente abaixo do esperado para a idade cronológica do sujeito, sua escolaridade e quociente de inteligência;
- nível do desempenho verificado deve intervir significativamente no rendimento acadêmico ou nas atividades da vida cotidiana que exigem as habilidades afetadas, como cálculo, leitura ou escrita
- Em caso de déficit sensorial, as dificuldades observadas devem exceder as habitualmente associadas a esse tipo de condição;

O tratamento dos transtornos de aprendizagem se dá por meio de aulas de reforço, acompanhamento psicomotor de equilíbrio corporal, jogos educativos que permitam à criança desenvolver seu senso linguístico e matemático, além de acompanhamento neurológico.

Para Sousa (2012), a prevenção dos transtornos de aprendizagem fundamenta-se especialmente em cuidar do desenvolvimento do cérebro da criança, de forma harmoniosa e sadia, uma vez que há evidências científicas de que as lesões ou disfunções podem ser de ordem pré-natal, perinatal ou pós-natal.

- Na vida intra-uterina: assistência pré-natal (o cérebro já se encontra formado e completo na vigésima semana de gestação);
- Parto bem assistido para evitar traumatismos;
- Alimentação e sono adequados são essenciais para a mielinização e maturação dos centros nervosos;
- Afetividade no trato com a criança para estimular a produção de neurotransmissores favoráveis à aprendizagem;
- Estimulação de todos os sentidos por meio de brincadeiras;
- Apoio, incentivo e acompanhamento na aprendizagem escolar.

Por fim, nota-se que os transtornos de aprendizagem atualmente enquadrados na CID 10 são apenas quatro: Dislexia, Discalculia, Disgrafia e TDAH, de modo que frisa-se a separação entre estes e os distúrbios de aprendizagem que trataremos na parte final desse artigo.

5 DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

O Distúrbio de Aprendizagem afeta diretamente o modo pelo qual crianças com inteligência média, ou acima da média, recebem, processam ou expressam informações e que se mantém por toda a vida. Isto prejudica a habilidade para aprender habilidades básicas em leitura, escrita ou matemática. A Coordinated Campaign for Learning Disabilities (CCLD), uma coalizão de organizações nacionais ligadas aos distúrbios de aprendizagem, define-os como

“uma desordem neurobiológica na qual o cérebro da pessoa trabalha ou é estruturado de uma maneira diferente” (SMITH; STRICK, 2007, p. 25).

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, o retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (COLLARES E MOYSÉS, 199, p. 32).

Desse modo, Smith e Strick (2007) esclarecem que distúrbio de aprendizagem não o esmo que deficiência ou retardo mental, autismo, deficiência auditiva ou visual, deficiência física, distúrbio emocional ou o processo normal de aquisição de uma segunda língua, nem são causados por falta de oportunidade educacional como trocas frequentes de escolas, por faltas constantes às aulas ou falhas no ensino das habilidades básicas.

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por **dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático**. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (Hammill, apud Ciasca, 1994, p. 36).

O citado, parece coadunar com o comentado anteriormente, de modo que se deve para bem do leitor, definir quais seriam esses distúrbios mencionados, evitando assim qualquer confusão com os chamados transtornos dos quais tratamos anteriormente.

Pode-se apontar como distúrbios a gagueira, a disartria (distúrbio da articulação da fala ou uma dificuldade na produção de fonemas que resulta de uma lesão cortical ou de uma lesão periférica provocada por uma paralisia dos órgãos de fonação; também chamada de barilalia; a apraxia (uma desordem neurológica que se caracteriza por provocar uma perda da capacidade em executar movimentos e gestos precisos que conduziriam a um dado objetivo, apesar do paciente ter a vontade e a habilidade física para os executar); a dispraxia (disfunção motora neurológica que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente) e a disortografia (dificuldade do aprendizado e do desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita expressiva. Esta dificuldade pode ocorrer associada ou não a dificuldade de leitura, isto é, a dislexia).

Assim, transtornos se diferem de distúrbios basicamente por serem facilmente tratados, enquanto os distúrbios requerem por vezes intervenção de vários profissionais e áreas ligadas à saúde. Contudo, um dos erros mais recorrentes é tratar problemas, dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem como doenças do tipo: autismo, síndrome de Down e síndromes neurológicas.

5 CONCLUSÃO

Nosso artigo procurou desambiguar os termos problemas, dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem, mas como o leitor pode notar, existe muita confusão inclusive entre as referências disponíveis, de modo que esta discussão não se encerra nesse artigo, ficando em aberto, um escopo gigantesco de vertentes a serem tratadas conceitualmente na prática escolar, tempo por base sempre o auxílio à criança que por alguma das razões elencadas, não consegue aprender como os demais.

Conforme se buscou evidenciar, problemas, dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem não são doenças irreversíveis, mas questões que merecem olhar acurado, especialidades escolares e profissionais de fato dedicados a tornar mais acessível os processos de ensino-aprendizagem, tornando ainda a escola um lugar de acolhimento e não de fracasso escolar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, DSM-IV, 4ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Ciasca, S. M. & Rossini, S. D. R. (2000). **Distúrbio de aprendizagem**: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. Temas sobre Desenvolvimento, 8 (48), 11-16.

CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID-10: **Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Organização Mundial de Saúde (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem**. Cadernos CEDES no 28, Campinas: Papirus, 1993, pp. 31-48.

COSTA, Elaine Cristina; PENCO, Iara Jaqueline Frigério. **Dificuldades De Aprendizagem**: Tipos de Dificuldades de Aprendizagens encontradas na Clínica de acompanhamento Pedagógico, do Unisalesiano Lins/SP – Unidade II. 2009. Disponível em: <www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC21483524825.pdf>. Acesso em: 24 abr 2017.

DOCKRELL, Julie & MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONTES, Maria Alice. **O que são Transtornos de Aprendizagem?** Causas, tipos e tratamento. 2007. Disponível em: <<http://www.plenamente.com.br/artigo/194/-que-sao-transtornos-aprendizagem-causas-tipos.php#.WP5jgenFjcs>>. Acesso em 24 abr. 2017.

KIRK, Samuel & GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. Tradução Marília Zanella Sanvicente. 3ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1996.

LEARNING DISABILITIES ASSOCIATION OF AMERICA (LDA). Disponível em: <<https://ldaamerica.org>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MORAES, Antônio Manoel Pamplona. **Distúrbios de Aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1997.

National Advisory Comittee on Handicapped Children (1968). **Special education for handicapped children** (first annual Report). Washignton, DC:Departament of Health, Education, & Welfare. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED018058.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana B. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SANTOS, Larissa Batista Carvalho; PEREIRA, Mônica Pereira Reis Amarante Dória. **Dificuldades de aprendizagem**: concepções e problemáticas contemporâneas. VI Colóqui Internacional "Educação Contemporânea, 2012. Disponível em: <educonse.com.br/2012/eixo_15/PDF/16.pdf>. Acesso em: 24 abr 2017.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, Francisca M. A. de Andrade. **Distúrbios, Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem**: Uma Perspectiva de interface entre saúde e educação. 2012. Disponível em: <<http://psicopedagogiaespacocrer.ser.blogspot.com.br/2012/10/disturbios-transtornos-e-dificuldades.html>>. Acesso: 30 Mar. 2011

ZORZI, Jaime Luiz. **Os distúrbios de Aprendizagem e os distúrbios: específicos de Leitura e da Escrita**. CEFAC, 2004. Disponível em: <<http://www.cefac.br/library/artigos/2405420cdd61d3c9ba0387897e1316ed.pdf>>. Acesso: 30 Mar. 2011.

MATEMÁTICA EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: PROJETO JOGOMATE

Márcia Leão da Silva Pacheco³⁶
Péricles Antônio de Souza Nascimento³⁷

RESUMO: O presente trabalho visa relatar a experiência de uma profissional da área de Matemática, na utilização de jogos pedagógicos envolvendo a tecnologia, para transformar suas aulas expositivas em situações de aprendizagem significativa. Durante os primeiros anos de sua prática docente, confirmou teoricamente e por meio da prática o que muitos autores diziam sobre os alunos em relação à Matemática. A maioria argumentava como os pais, que não eram “bons de conta”. A professora assistindo a essa realidade, percebeu que era primordial mudar a visão dos alunos acerca da Matemática e sua relação direta com esta disciplina. Com o objetivo de transformar as aulas expositivas em situações de aprendizagem significativa, mais acessível e prazerosa, foi elaborado o Projeto JogoMate, no qual foi realizado durante 8 anos, em um colégio da cidade de Rio Verde, Goiás com alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os mesmos tiveram contato com várias atividades lúdicas e interativas envolvendo a disciplina de matemática, no qual os resultados alcançados e metas estabelecidas contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. Jogos. Tecnologia

³⁶ Professora de Matemática e Mestranda em Educação pela UFG / Regional Jataí (marcia.pacheco@seduc.go.gov.br).

³⁷ Professor da Educação Básica e Mestrando em Educação pela UFG / Regional Jataí (pericles028@hotmail.com).

1 INTRODUÇÃO

O Projeto JogoMate, foi planejado e executado, por uma professora de Matemática, nos anos de 2005 à 2012, com alunos do Ensino Fundamental e Médio de um colégio de Rio Verde. O projeto foi elaborado com o objetivo de potencializar as aulas expositivas, proporcionar a compreensão e a interpretação das situações-problema, apresentadas através de jogos ou desafios matemáticos, envolvendo raciocínio lógico e as operações fundamentais da Matemática.

Sabemos que o ensino e a aprendizagem da Matemática vão além dela mesma. Usar seus conceitos permite antecipar o resultado de certas ações sem ao menos ter que realizá-las. Esse é um poder intrínseco ao conhecimento da disciplina e que todos os alunos têm o direito de construir e exercer, mediante a LDB, quando se faz referência a Cidadania e ao progresso no trabalho e nos estudos. Os professores percebem a dificuldade encontrada pela maioria dos alunos na disciplina de Matemática, ou seja, encontramos alunos que não conseguem sequer ler/Interpretar preços de produtos numa loja, por causa do desconto ou dos juros, ou até mesmo usar a calculadora para realizar estes cálculos.

De acordo com Machado (1990, p.15):

[...] a Matemática faz parte dos currículos desde os primeiros anos da escolaridade, ao lado da Língua Materna. Há um razoável consenso com relação ao fato de que ninguém pode prescindir completamente de Matemática e, sem ela, é como se a alfabetização não se tivesse completado.

Quando se refere à alfabetização matemática, ou ao ensino da matemática, sabemos que são muitos os desafios a serem enfrentados para que esta área possa ser considerada como geradora de avanços científicos e para que os alunos possam construir seu próprio conhecimento, no entanto o professor

precisa recorrer as mais variadas formas de ensinar, utilizando metodologias e recursos diversificados para contribuir com o processo de aprendizagem significativa.

Aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica (MOREIRA, 1985, p. 153).

Nesta perspectiva, o projeto analisado trabalhou com a construção de conceitos, a partir do conhecimento prévio dos estudantes, que segundo a teoria ausubeliana, são classificados como subsunçores.

2 METODOLOGIA

A professora de Matemática, diante dos baixos índices de aprovação dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental deste colégio “X”, começou a questionar os mesmos sobre a causa do baixo desempenho mediante a disciplina lecionada. A maioria argumentou que não gostava de Matemática assim como os pais também não gostavam, e porque não compreendiam as situações-problema apresentadas. A professora resolveu então desenvolver um projeto com jogos, para despertar o interesse e despertar o “gosto” pela Matemática.

Cada edição do Projeto JogoMate leva cinco meses para ser concluída, e passa pelas seguintes etapas:

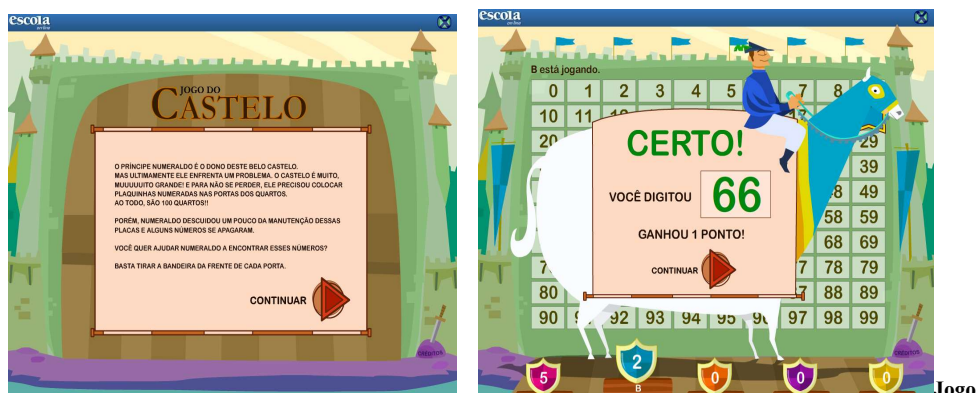
1. Jogos de Matemática online;
2. Show da Matemática;
3. Jogos de Matemática de raciocínio lógico;
4. Construção de vídeos de Matemática –Utilizando o Movie Maker

5. Culminância do Projeto JogoMate;

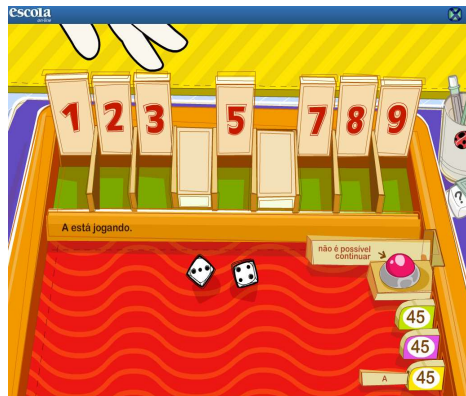
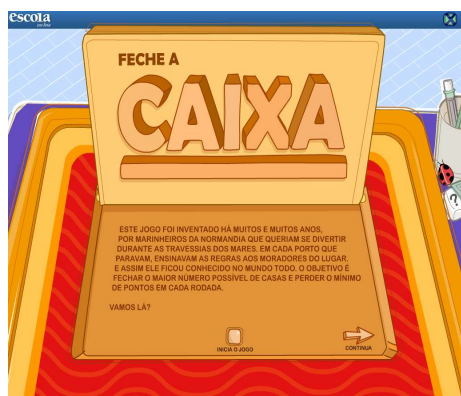
No primeiro momento, os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática para acessarem um site de jogos com conceitos matemáticos, com o objetivo de jogar e aprimorar seus conhecimentos.



Jogo Labirinto da Tabuada – Trabalha com fatos fundamentais. <http://www.pingado.com/wp3/?cat=5>



Castelo – Trabalha a sequência numérica. <http://www.pingado.com/wp3/?cat=5>



Jogo

Feche a Caixa – Trabalho operações fundamentais. <http://www.pingado.com/wp3/?cat=5>

No segundo momento, a professora elaborou um Power Point com várias situações- problema, onde dividiu a sala em grupos e realizou um debate, intitulado Show da Matemática. Já no terceiro momento, foram disponibilizados vários jogos envolvendo o raciocínio lógico por meio de operações fundamentais da Matemática para os alunos jogarem e desenvolverem habilidades de raciocínio.



Turma de 2009 – Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

No quarto momento os alunos foram separados em grupos, e para cada

grupo foi sorteado um tema do currículo de Matemática, para que pudessem construir um vídeo utilizando a ferramenta Movie Maker. Depois de pronto os grupos ficaram encarregados de apresentar as suas produções para os colegas e para a professora.

No quinto momento, aconteceu a culminância do Projeto JogoMate, tendo cada aluno do 9º ano a missão de construir um jogo de raciocínio lógico ou de operações fundamentais da Matemática para desenvolverem no Dia da Matemática na Escola, somente com atividades envolvendo conceitos matemáticos. Foram apresentados jogos para as outras turmas da escola, com o intuito de interagirem com os colegas e despertarem neles o prazer pela disciplina. Em cada edição desse projeto foram apresentadas uma média de 60 jogos. Os alunos participaram de todas as ações desde a ornamentação do pátio da escola até a execução do cronograma do evento. Nesse dia, estiveram presentes na culminância do Projeto representantes da Secretaria Regional de Educação de Rio Verde, pais, professores e os demais funcionários, ou seja, demais a comunidade escolar estava convidada a participar.





Turma de 2010 – Culminância do VI Projeto JogoMate

Os alunos foram avaliados em todas as etapas do projeto, mas no dia da culminância os professores das outras disciplinas, receberam fichas de avaliação do trabalho apresentado, para também conceituarem o desempenho dos estudantes mediante ao que foi desenvolvido, quanto também à postura e a responsabilidade dos discentes.

Segundo KENSKI, 2012, p. 103:

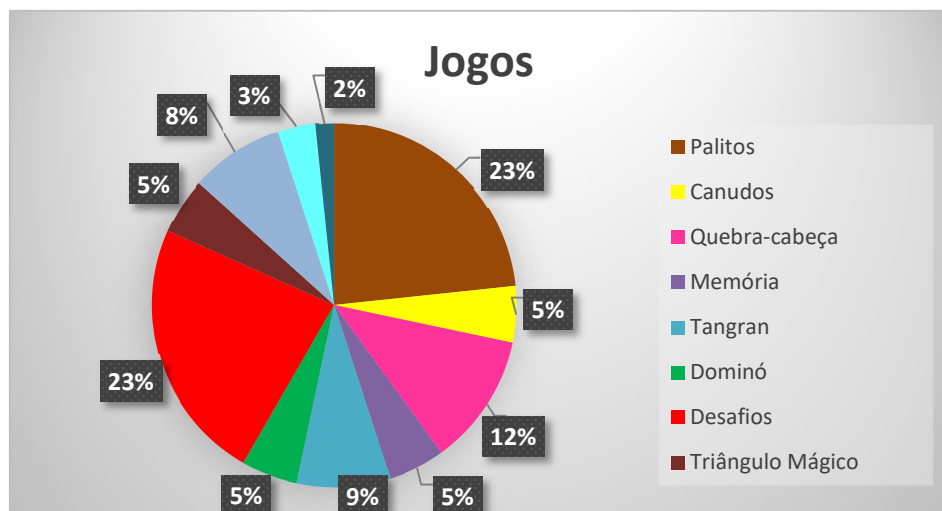
Professor e aluno formam “equipes de trabalho” e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento: aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação de informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

Essa relação entre professor e aluno formando equipes de trabalho, deixa claro que no desenvolvimento do JogoMate, foi possível construir uma parceria, não só para desenvolver habilidades e competências matemáticas, mas para possibilitar o aprimoramento das relações interpessoais, o respeito e a aproximação entre professor-aluno; aluno –professor; professor-professor;

professor-escola e aluno-escola interligando todos com a comunidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No projeto foram utilizados vários tipos de jogos para a culminância conforme gráfico abaixo.

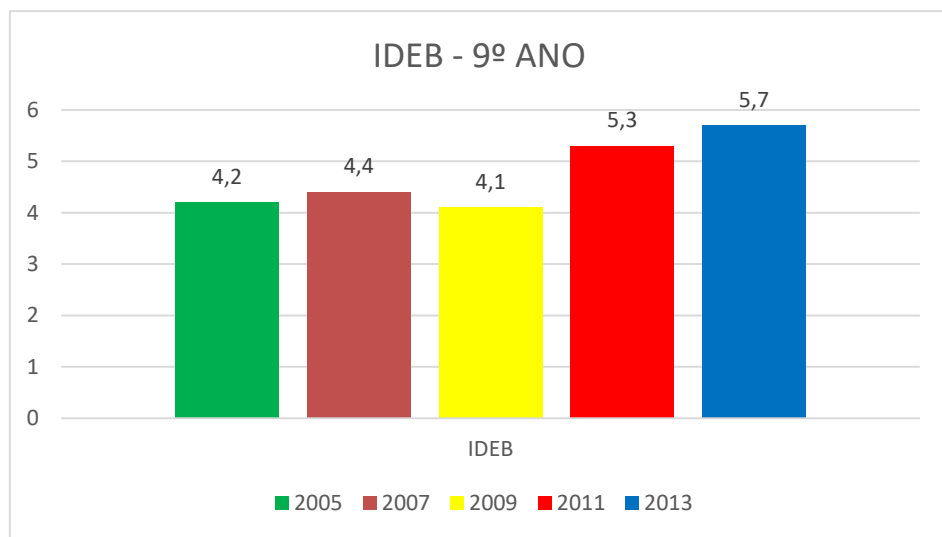


Os jogos foram escolhidos pelos próprios alunos de acordo com suas habilidades e com suas preferências.

[...] algumas pessoas gostam de dançar, outras não. Há quem vibre ao dirigir automóveis e quem sinta sono na direção. Como tudo na vida, há quem goste de Matemática e quem não a veja com bons olhos. Mas, para gostar de alguma coisa, é preciso conhecê-la. É preciso experimentá-la e ter a chance de sentir algum prazer neste contato (IMENES, 2011)

Considerando este pensamento, foi possível constatar que ao

desenvolver o projeto os alunos começaram a despertar o prazer pela Matemática, interessando mais pelas aulas e melhorando o rendimento escolar. A taxa de aprovação cresceu 40%, neste período de 8 anos de realização do JogoMate, e a nota do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica passou de 4.2 em 2005 para 5.7 em 2013, sendo um crescimento real de 1.5.



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Esse resultado vem comprovar o que vivenciamos na práxis no que diz respeito ao empenho, dedicação e compromisso de cada um dentro da escola. É possível mudar esse cenário fazendo com que os alunos despertem o interesse pela disciplina, tornando-se agentes participativos desse processo e o professor como mediador levando pistas para que ele construa o seu próprio saber.

5 CONCLUSÃO

Diante dos resultados apresentados, podemos concluir que é possível transformar aulas expositivas de Matemática, em situações de aprendizagem significativa, tendo como aliado as metodologias diversificadas e os recursos tecnológicos.

O ato total de ensinar, portanto, não se limita à parte expositiva da aula, a cargo do professor, mas requer que o aluno participe ativamente, percorrendo internamente as fases do processo de aprendizagem. Para que uma aula seja eficaz, os eventos de ensino devem ser compatíveis com esse processo. Numa aula expositiva, esses eventos são recorrentes – cada conceito ou objetivo percorre o mesmo caminho, de forma que a aula comporta vários ciclos de ensino e aprendizagem (FAZENDA, 1999, p. 59).

Neste projeto foram utilizados vários momentos de ensino, modificando o perfil das aulas de Matemática, sem perder de vista o currículo e principalmente o objetivo maior que é a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, que foi constatado nos resultados das avaliações apresentados.

Portanto, é necessário cada vez mais incorporar a prática docente, projetos que tragam resultados concretos, e mobilizem a comunidade escolar em prol de um objetivo comum.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivan Castro A. **Prática Interdisciplinares na Escola**. 6.Ed. São Paulo: Cortez, 1999,147p.

GUERRERO, I.;KALMAN, G. **La inserición de la tecnologia em el aula: estabilidad y procesos instituyntes em la práctica docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n 44 p. 213 --- 229,maio/ago 2010.

IMENES, Luis Márcia; LELLIS, Marcelo. **Matemática: Imenes & Lellis**.

9º ano. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p,

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna**: análise de uma impregnação mutua. São Paulo: Cortez, 1990.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. In: MOREIRA, M. A. Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos. São Paulo: Ed. Moraes, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Atlas: São Paulo, 2009.

O TRABALHO DOCENTE E A ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves³⁸
BARROS, Adelar Aparecida Marinho de³⁹
BRAZIER, Fábio⁴⁰

RESUMO: O presente trabalho apresenta discussão em torno da temática trabalho docente e formação continuada de professores do Ensino Fundamental I. O objetivo foi analisar quais as perspectivas das professoras alfabetizadoras em relação à formação continuada tendo em vista os recentes estudos da área. A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida em uma escola estadual mineira, envolvendo cinco professores. A metodologia foi a pesquisa qualitativa, em uma escola de anos iniciais, ciclo da alfabetização da rede estadual de Minas Gerais, no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa. Os procedimentos metodológicos apoiaram-se na análise de depoimentos de professores que participaram de um projeto de formação continuada centrado na escola, com duração de 12 meses, realizado entre fevereiro de 2016 e fevereiro de 2017, no Estado de Minas Gerais. As formações ocorreram nos chamados Módulo II, reuniões semanais de 2 horas, com respectiva carga horária pertencente à composição do cargo dos professores. Assim, os resultados dessa pesquisa mostraram que as ações de políticas públicas educacionais realizadas, nesse caso em questão, não conseguem atingir, na sua maioria, os professores em exercício, talvez pela falta de esclarecimento, aos participantes, das finalidades dessas ações voltadas para a melhoria da educação.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Formação Continuada de professores. 2. Alfabetização. 3. Anos iniciais do ensino fundamental. 4. Aprendizagem. 5. Políticas Públicas Educacionais.

³⁸ Doutoranda em Educação pela PUC Campinas. Bolsista CAPES. Docente da Universidade Estadual de Goiás, Campus de Quirinópolis-GO. Email: wanessafialho76@gmail.com

³⁹ Doutoranda em Educação pela PUC Campinas. Bolsista CAPES. Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Paulínia-SP. Email: adelir.amb@gmail.com

⁴⁰ Doutorando em Educação pela PUC Campinas. Bolsista CAPES. Pedagogo Institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus de Inconfidentes-MG. Email: fbrazier@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Os discursos oficiais pautados nas mudanças ocorridas principalmente na década de 90, deixam a cargo da formação continuada a função de resolução dos problemas de ordem formativa dos professores, exigindo dos sistemas de ensino e consequentemente da escola e principalmente dos professores, enquanto sujeitos do fazer pedagógico, uma constante atualização de seus conhecimentos, devido a obsolescência das informações e dos conhecimentos e também da constante necessidade de reconstrução e partilhamento de saberes.

No entanto é preciso que estejamos atentos ao que Libâneo (2005) nos aponta ao relacionar esse cenário em constante mudança com a profissionalidade do professor:

[...] as novas realidades do mundo contemporâneo estão exigindo inovações didático-pedagógicas que propiciem melhor cumprimento dos objetivos da escola por meio do ensino/aprendizagem. [...] é preciso evitar a tentação dos professores de imaginar um “ensino fácil”, por meio dessas ideias banalizadas de ensino pelo concreto, ensino a partir da experiência da criança, uso de sucata etc., tomados como grandes inovações. Tornar o professor co-construtor de seu processo de trabalho implica que ele avalie judiciosamente sua prática a partir da reflexão em cima de seu trabalho, com base na teoria (LIBÂNEO, 2005, p. 204).

Nesse cenário que a temática formação continuada de professores tem se tornado assunto recorrente nos discursos oficiais, assim como nas propostas pedagógicas das instituições escolares. Pensar a formação continuada de professores na atualidade requer um movimento de reflexão, pois demanda pensarmos em questões complexas que envolvem a ação e o desafio de compreender o professor enquanto sujeito inserido em um contexto sociocultural, que exerce um trabalho educativo frente a constantes demandas impostas pela sociedade. Frente a estas questões, espera-se um professor com caráter cada vez

mais profissional, desvinculando sua imagem da concepção de cuidador e ou de vocacionado para um profissional que saiba lidar com demandas urgentes e com um saber em construção.

Para a sociedade a figura do professor ainda conota conhecimento, muito embora haja críticas a esse respeito, de acordo com Castells (2000) e os argumentos apresentados por este autor, ao relacionar a sociedade da informação, que para nós não está conectado a sociedade do conhecimento, visto que a informação está para a vinculação midiática, mas o conhecimento não, isso por que o conhecimento precisa ser sistematizado e apropriado pelos sujeitos. Contudo, não se pode negar que a nossa atual sociedade vive momentos de constantes avanços nos campos tecnológicos e científicos provocando desequilíbrios, tensão, avanços e retrocessos no campo educacional. Em virtude desse movimento, obtemos um número considerável de informações, muitas vezes desconexas e que não geram conhecimento.

Nesse sentido, Alarcão afirma que,

[...] a sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competência de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida [...]. Resolvido o problema de acesso, permanece o desenvolvimento da capacidade de discernir entre a informação válida e inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua. Acrescenta-se-lhe a competência para organizar o pensamento e a ação em função da informação, recebida ou procurada, e teremos, em princípio, uma pessoa preparada para viver na sociedade da informação (ALARCÃO, 2003, p. 13).

Sendo assim, o excesso de informação demanda de análise e crítica, em contra partida se tem o movimento da transformação de informação em conhecimento. Todavia os professores devem construir e buscar outros conhecimentos para que possam aprender e ensinar diante desse cenário.

Nesse sentido o papel do professor passa de mero transmissor de

informação para aquele que orienta o aluno, na definição de seleção dos conteúdos, entre aquele excesso de informação obtida, para apenas os essenciais a criação de novos conhecimentos.

É sob essa configuração tecnológica que a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual, tendo como referência que a prática docente e o conhecimento teórico, devem integrar-se no dia-a-dia da escola, sendo concebida como é componente essencial da profissionalização docente. Mas, qual a concepção que assumimos para a formação continuada?

Podemos definir a formação continuada como um conjunto permanente e contínuo de mecanismos de capacitação reflexiva dos profissionais em função das múltiplas exigências e desafios que as condições de trabalho em nossa sociedade colocam. Atualmente a preocupação com a formação continuada é permanente, pois, auxilia o professor no intuito que este possa ser um sujeito ativo no seu desenvolvimento profissional, que tenha instrumentos para pensar sobre sua atuação.

O governo está realizando uma série de políticas públicas educacionais para a melhoria da qualidade da educação, embora muitas vezes não consiga colocá-las em prática. Uma das ações diz respeito a profissionalidade docente, como descrito em Freitas (2007, p. 1205), ao afirmar que:

As condições do trabalho pedagógico na escola pública,[...] demandam investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infra-estrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

Dessa forma, a compreensão sobre a importância da formação continuada é

imprescindível, porém não nos referimos a qualquer tipo de formação, mas sim aquela formação pautada em uma lógica que supere os preceitos e conceitos da racionalidade técnica, uma formação que permita aos professores a reflexão da própria prática, porém sem cair em concepções esvaziadas de aspectos teóricos. Enfim, torna-se necessária uma formação capaz de permitir que os professores repensem suas ações, concebendo que o conhecimento se constrói a partir dos próprios sujeitos, por sua vez situados em um espaço cultural, social e histórico.

O processo de educação continuada deve estar centrado na prática, a prática como ponto de partida. O professor como sujeito ativo relacionando a teoria com a prática. Assim, refletir sobre a prática docente, na prática, conforme Schön (2000) é uma etapa importante no processo educacional, que pressupõe relações sociais, além de implicar mudanças constantes, mesmo que sejam pequenas.

Outra ação de política educacional do governo federal foi o intitulado “Planejando a Próxima Década”, no qual o Ministério da Educação (MEC) em 2014 elaborou o Plano Nacional da Educação (PNE – 2014 -2024), que tem como objetivo estabelecer diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O PNE estabelece 20 metas, dividido em dois grupos, sendo que:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (Portal MEC- Capes.gov.br).

Nosso interesse, para discussão dos processos formativos de professores

alfabetizadores se pauta em especial na “garantia do direito a educação básica com qualidade”, que está intimamente ligada ao estabelecido em relação ao terceiro bloco, quando se refere à valorização dos profissionais da educação.

Sobre esse assunto, a meta 16, do Plano Nacional de Educação- PNE, na lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece a garantia “a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, p. 51”.

Diante do exposto, em uma perspectiva de desenvolvimento, neste caso desenvolvimento pedagógico, observamos que a qualidade da educação básica “começa” quando compreendemos a importância de investir em ações de formação de professores. Nesse sentido,

Compreendemos que há de se considerar que não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Ou seja, a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos, e estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade escolar. Consequentemente, o domínio de conteúdos disciplinares ou pedagógicos aliados à prática deve servir para a reflexão crítica sobre a prática, com o objetivo de ressignificá-la e redimensioná-la (BARROS, 2015, p. 48).

Assim, o bom professor é formado pelo conjunto de atividades e práticas que ele vivencia, no cotidiano, no contato com as teorias, as práticas, a vivência como aluno e, depois como professor.

Compreendemos assim, de acordo com Pimenta (2005) a indissociabilidade entre teoria e prática, neste sentido que a formação continuada instrumentalizará o professor para que entenda tal afirmação, ou seja, o saber docente se completa com a prática e por meio das Teorias da Educação.

O professor, neste contexto é sujeito ativo em seu desenvolvimento profissional e deve ter recursos para pensar sua atuação, assim como tomar decisões, em especial investir em sua própria atuação. Desta forma, inserido no contexto educacional e diante da complexidade que sua profissão tem, o professor necessita de flexibilidade em suas ações e decisões.

Estas situações singulares demandam por parte dos professores decisões em contextos reconhecidamente complexos, em especial, situações que enfrentam diariamente com os alunos. Tomada de decisões, nestes contextos, implicam escolhas, avaliações e intervenções que são feitas por meio de leitura que se faz frente a um contexto específico. Diante destas situações é que o professor articula diferentes saberes, advindos de conhecimentos teóricos, de vivências e experiências no contexto escolar.

A inter-relação destes saberes contribui para esclarecer a especificidade da atuação docente, auxiliando, sobretudo para melhor entendimento de sua prática e enquanto objeto de reflexão em toda a sua complexidade e para a qual é necessário acionar uma série de conhecimentos.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Quando pensamos nos processos de formação de professores e alfabetização não é difícil rememorar as tradicionais formações fundamentadas na prática, sobretudo através de compêndios nos quais são definidas as normas do que fazer e do não se deve fazer. Nesse contexto, se analisados os cursos de formação oferecidos aos professores nas décadas 1980 e 1990, é comum encontrarmos cursos com irrisórias fundamentações teóricas e muitas atividades que deveriam ser desenvolvidas nas salas de alfabetização. A ordem geral consistia no abandono das cartilhas, e na utilização total de textos. Não é difícil

buscar essas memórias entre os professores alfabetizadores que se encontravam em exercício nesse período, e que ao serem indagados, veementemente respondiam que foi um período em que não sabíamos o que fazer, existia uma crítica ao trabalho, mas não uma proposta do novo.

São afirmações como essas que nos levam, na condição primeiramente de educadores e depois enquanto pesquisadores a empreender uma reflexão ensaística acerca dos processos de formação docente e as questões relativas à prática de alfabetização. Desse modo, podemos afirmar que a promulgação da Lei n. 11.114/05, que alterou o artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n.9394/96, tornando obrigatória a matrícula de crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental, acompanhada da Lei n. 11.274/06, que ampliou a matrícula obrigatória aos seis anos reacendeu no cenário educacional inúmeras discussões em relação aos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos nas escolas de educação básica dos anos iniciais, especificamente no período de alfabetização.

Torna-se, portanto fundamental para os professores alfabetizadores a partir das alterações previstas em legislação e da concepção de que o professor deve estar sempre em desenvolvimento profissional, através de processos formativos, a ampliação do conceito de alfabetização, uma vez que a realidade do sujeito (aluno) em processo de alfabetização apenas se altera por meio de uma prática de alfabetização comprometida com o social, ou seja, a aprendizagem da escrita de um modo restrito e fragmentado não transforma a realidade do indivíduo.

[...] o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social (SOARES, 2003, p. 17- 18).

Compreendemos que diferentemente da condição do letrado, pois, ao ser alfabetizado de forma mecânica, o sujeito saberá apenas utilizar a leitura e escrita nos âmbitos escolares, não fazendo uso dessa fora da escola, em suas práticas sociais, com uma leitura de mundo mais crítica. Sob essa perspectiva, a alfabetização e o letramento, considerados processos simultâneos e indissociáveis, devem ser realizados de maneira analítica, partindo do todo para as partes. Nesse sentido, Soares (2003, p.47), afirma que “a escola deve formar sujeitos capazes de ler os mais variados textos que circulam socialmente”. Assim, a escrita deve ter sentido para quem aprende.

Assim, reafirmamos que a formação continuada se torna um caminho importante para o professor alfabetizador, uma vez que a partir dela ele irá atualizar-se sobre os métodos de alfabetização e refletir acerca da prática pedagógica adotada em sala de aula. Nesse sentido, Nóvoa (1991), afirma,

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação (NÓVOA, 1991, p. 29.).

No entanto, ainda encontramos processos formativos nos quais os professores assumem posturas passivas de meros receptores de informações e teorias, totalmente desconexas da realidade que vivenciam em sala de aula. Tais práticas, desvinculadas da realidade deixam de lado o lócus do trabalho pedagógico, assumindo algumas vezes uma super valorização dos conhecimentos

científicos e dados de pesquisas apresentados pelos que conduzem a formação. A esse respeito Kramer (2010), afirma que,

o caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicas pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor de alfabetização. Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados. O desafio se coloca exatamente na concretização dessa alternativa considerando, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real, dos professores (KRAMER, 2010, p. 70).

Dessa forma, acreditamos que a alteração na concepção do professor apenas acontecerá a partir de indagações provenientes de cursos de formação que o coloquem como sujeito de seu fazer, ou seja, processos formativos que valorizem o saber docente e que, além de sua prática pedagógica, adquirida em sala de aula, possibilite trocas de saberes, ou seja, elementos que de fato os levem a reflexão, os levem também a abrir espaços na escola para o diálogo em torno do ensino e aprendizagem, é o que afirma Kramer (2010, p.108-109) comenta que “[...] é fundamental abrirmos espaço na escola em que trabalhamos para a discussão coletiva sobre as questões concretas que enfrentamos na sala de aula e para a atuação coletiva que irá fortalecendo a equipe da escola”.

A partir do que foi exposto anteriormente, objetivamos nesse trabalho analisar quais as perspectivas das professoras alfabetizadoras em relação a formação continuada tendo em vista os recentes estudos da área.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho tem origem a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo que analisou o processo de formação continuada de professores em

uma escola de anos iniciais, ciclo da alfabetização da rede estadual de Minas Gerais, no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa.

Os procedimentos metodológicos apoiaram-se na análise de depoimentos de professores que participaram de um projeto de formação continuada centrado na escola, com duração de 12 meses, realizado entre fevereiro de 2016 e fevereiro de 2017, no Estado de Minas Gerais. As formações ocorrem nos chamados Módulo II, reuniões semanais de 2 horas, com respectiva carga horária pertencente à composição do cargo dos professores.

O trabalho sistemático de investigação foi realizado na própria escola, em encontros semanais com o conjunto de professores, sobretudo, com foco na investigação do cotidiano escolar como base para a reflexão e discussão das questões levantadas pelos participantes e o planejamento de ações de intervenção, desenvolvidas por eles no período entre um encontro e outro e relatadas nos encontros seguintes, num processo de ação-reflexão-ação.

Trabalhamos com cinco professoras da Educação Básica no município de Machado-MG e que trabalhavam na rede pública de ensino. Os sujeitos da pesquisa se constituíram pelas professoras que lecionavam no Ensino Fundamental, as disciplinas Língua Portuguesa. Utilizamos como instrumentos de levantamento de dados empíricos a pesquisa documental, observação participante e a entrevista semi-estruturada.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Durante o processo de investigação, tomamos como foco de análise as cinco professoras participantes da pesquisa, que foram observadas durante os processos formativos e participaram das entrevistas. A partir desse procedimento obtivemos o posicionamento de algumas a respeito do modo como compreendem

o processo de formação continuada. Pudemos verificar esses elementos quando questionamos sobre “O que entende por formação continuada”? Obtivemos as seguintes respostas:

P1: Na verdade fazemos porque é uma obrigação ((falou alto)), porque de fato não se aprende muita coisa produtiva, ou ficamos lendo um tanto de coisa que na prática não serve, não se aproveita..

É explícito o descontentamento da professora ao ser questionada sobre a formação continuada, pelos apontamentos realizados: “não se aprende muita coisa produtiva”, “ficamos lendo um tanto de coisa”. Dessa forma, descontente a professora frisa que os momentos ainda se configuram como espaços sem sentido. Ao se declarar, a professora demonstra que o processo de formação continuada da forma como está estruturado não lhe tem agradado, e dessa forma apresenta um sentido totalmente relacionado à obrigatoriedade.

Seguem outros apontamentos

P2: Eu acho ser muito importante, apesar de quase sempre ser a mesma coisa. A gente discute, discute e no final saímos com muitas dúvidas. P3: Gostaria de saber também (risos) Mas no fundo, eu acho que falta muita prática nesses encontros. P4: São importantes, no entanto ainda vejo que falta muita relação com a prática em sala de aula.

A partir das falas das professoras é possível compreender que o processo formativo no qual estão inseridas ainda não se tornou capaz de promover o envolvimento dos participantes, uma vez que ainda não compreendem esse espaço como socialização de ideias e saberes. Na visão de Kramer (2010), para que os espaços de formação continuada de fato se tornem espaços de desenvolvimento profissional, torna-se necessário que se garanta espaço para a diversidade e para que os professores possam compartilhar suas experiências, refletir sobre suas práticas e trajetórias, compreender a sua própria história,

redimensionar o passado, o presente e ampliar o seu saber e o seu saber fazer.

Nessa perspectiva, o foco está centrado no cumprimento de uma atividade meramente burocrática, que dificilmente conseguirá atingir e afetar os sujeitos que dele participam. Desse modo, três aspectos fundamentais podem ser apresentados para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *lócus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores.

P5: Gostaria de aprender mais sobre a minha prática, sobre os processos de alfabetização. Quase não discutimos esses elementos, fico com aquilo que aprendi na faculdade.

A formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática). (CANDAU, 1997).

Dessa forma a formação continuada deve constituir-se por meio de um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador. Considerando o conhecimento como uma construção social, a linguagem tem um importante papel no aspecto da interação e mediação na formação do professor (VIGOTSKI, 1998). O que geralmente acontece é que este espaço não é percebido “[...] como espaço de produção coletiva: neles a linguagem é propriedade de uns e deve ser comprada por outros [...] nos cursos de formação de professores, a linguagem é pedaço, ..., eco...” (KRAMER, 2010, p. 85).

Nesse sentido, os cursos de formação continuada não conseguem atingir

o objetivo principal, que seria de auxiliar os docentes, que trabalham, a terem novas atualizações, aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um campo educacional histórico, que vem sendo discutido, sob diversos aspectos, a muito tempo. Isso se deve devido a uma série de fatores, debatidos ao longo de décadas, como: o plano de cargos e carreiras docente, o salário, a jornada de trabalho, a formação inicial e continuada de professores.

A partir desses pontos, o trabalho em questão teve como foco a formação continuada de professores, uma vez que se fala muito em qualidade da educação e de melhorias para educação básica e da formação docente.

A partir da pesquisa em questão foi possível analisar a perspectiva das professoras envolvidas na pesquisa, em relação aos cursos de formação continuada.

Infelizmente, essa ação de política pública educacional do governo federal, não tem surtido um efeito positivo, em alguns casos, tanto para a formação continuada, nem para a melhoria do aprendizado dos alunos. Isso pode ser comprovado através das análises dos depoimentos das participantes.

Essas análises deixam bem claro o problema da falta de interesse e de conhecimento dos objetivos e finalidades desses e outros programas para a formação continuada de professores.

Ao verificarmos as respostas das professoras participantes, em sua maioria, é possível notar que elas participam por que são “obrigadas” a participarem e, em outros momentos, gostariam que pudessem trabalhar mais, nesses cursos, outras atividades, como, por exemplo, a própria prática, que nos

parece não ser realizado, conforme deveria.

Assim, as ações de políticas públicas educacionais realizadas, nesse caso em questão, não conseguem atingir, na sua maioria, os professores em exercício, talvez pela falta de esclarecimento, aos participantes, das finalidades dessas ações voltadas para a melhoria da educação.

6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: VEIGA, Ilma. P. A. (org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 2003.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. Saberes Docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco, 2015, 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

BRASIL. **LEI Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014 - **Plano Nacional de Educação**

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16/05/2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

17nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais**(1997). Disponível em:

<http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp>Acesso em: 05.

maio. 2017.

CASTELLS, M.. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade. Campinas/SP: Cortez. V. 28, nº 100- Especial 2007.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática. 2010.

LIBÂNEO, J.C. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2005.

NÓVOA, A.. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed., 6 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo** - Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

MATEMÁTICA: SOFTWARE EDUCATIVO COMO RECURSO PARA O ENSINO

Márcia Leão da Silva Pacheco ⁴¹
Péricles Antônio de Souza Nascimento ⁴²

RESUMO: A matemática ao longo dos tempos tem sido um desafio para muitos estudantes, considerada uma disciplina crítica de alta reprovação faz com que o aluno crie certo “tabu” mediante a forma como é trabalhado tal conteúdo em sala de aula pelo professor. Através do uso de software educativo é possível mudar essa realidade, fazendo com que o aluno sinta prazer em aprender. Este trabalho teve como objetivo “verificar a prática pedagógica de um professor da área de matemática do 5º ano do Ensino Fundamental”. Por intermédio dos testes diagnósticos, verificou-se que a turma apresentava um baixo rendimento e também demonstrava falta de interesse pela disciplina, uma vez que o professor só utilizava como meios de aprendizagem quadro, giz e livro didático. Partindo do pressuposto de melhorar a qualidade do ensino daquela turma, ele passou a repensar sua metodologia, buscando meios para que os alunos se interessassem pela matéria, por meio da utilização de software educacional trabalhando com jogos interativos, o que favoreceu significativamente o rendimento escolar dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Ensino. 2. Tecnologia Educacional. 3. Matemática

1 INTRODUÇÃO

Estima-se que a maioria dos estudantes queixa-se sobre o ensino da matemática, considerando a disciplina uma das mais difíceis de compreender,

⁴¹ Professora de Matemática e Mestranda em Educação pela UFG / Regional Jataí (marcia.pacheco@seduc.go.gov.br).

⁴² Professor da Educação Básica e Mestrando em Educação pela UFG / Regional Jataí (pericles028@hotmail.com).

uma vez que professores fazem uso da prática tradicional para ensinar. Através das discussões entre estudantes e professores vem à necessidade da busca de novos meios para o ensino dessa Ciência, propiciando uma aprendizagem significativa, aproximando o conteúdo da realidade do aluno.

Sendo assim, conforme Hengemuhle (2010) estamos vivendo hoje em um novo cenário onde requer da escola e também do professor um novo perfil para que possam preparar o aluno para ser o sujeito do seu próprio contexto, ou seja, desenvolver nele aptidões intelectuais, preparando-o para o trabalho em equipe, ter uma cultura científica e domínio das tecnologias modernas, tendo harmonia consigo e também com os outros, com o meio e o transcendente.

Os alunos hoje utilizam uma variedade de tecnologias na busca de se entreterem através das mídias digitais: computador, smartphones e outros, e estes podem servir como suporte para a aprendizagem em sala de aula, na realização das atividades escolares. O uso dessas ferramentas tornou-se algo imprescindível, pois, faz parte da vida e do cotidiano de cada indivíduo independente do seu uso pessoal ou necessidade.

Levando em consideração o uso das tecnologias digitais, os softwares educacionais podem ser ferramentas poderosas na busca de novas metodologias, aproximando os conteúdos de ensino da matemática com a realidade do aluno, trabalhando de forma significativa. Sendo assim, os softwares podem se constituir em um importante instrumento pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem.

Observando a aula de matemática em uma determinada escola periférica da cidade de Santa Helena de Goiás, foi possível perceber através dos diagnósticos apresentados pelo professor o desempenho dos alunos na disciplina, muitos com déficit na aprendizagem: resolução de cálculos, situações-problema,

operações básicas como: adição, subtração, multiplicação e divisão.

Com o foco e o objetivo de melhorar o ensino daqueles alunos o professor repensou a sua prática pedagógica, buscando meios para nortear o trabalho em busca de despertar o interesse para a aprendizagem dos estudantes e mostrar que essa disciplina não é aquilo que muitos pensam como algo difícil de ser solucionado. Através do software utilizado por meio do sítio Escola Games os alunos mudaram o seu conceito acerca da matemática melhorando o seu rendimento e a sua aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Foram apresentados conceitos a partir de pesquisas bibliográficas levando em consideração a importância do software para a educação, com a necessidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Em seguida foi observada a aula do professor analisando as fichas de rendimento dos alunos por bimestres (1º e 3º), entre os meses de janeiro a setembro. Verificou-se o nível de conhecimento acerca do software e jogos matemáticos, e também, sobre a importância ou não da utilização de TIC na educação matemática. Também levou em consideração a estrutura da escola na oferta do uso de computadores para os alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando as fichas de rendimento bimestral dos alunos verificou-se que no início do ano letivo em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental, com 30 alunos matriculados, entre a faixa etária de 10 até 11 anos, 80% apresentavam no 1º bimestre, dificuldades em resolver cálculos convencionais utilizando operações básicas da matemática, resolução de problemas envolvendo situações

do dia a dia.

Tendo o professor os resultados em mãos por meio dos testes aplicados, foi preciso repensar as metodologias das aulas ministradas e buscar meios relacionados ao cotidiano do aluno que chamem a atenção dos mesmos para o despertar para a disciplina, fazendo com que vejam a matemática com outros olhos.

Através do software Escola Games foi possível fazer com que os alunos demonstrassem o interesse pela disciplina, por meio de jogos interativos, mais conhecidos como Learning Games com o enfoque de despertar competências necessárias para a formação e preparação do indivíduo no enfrentamento do mundo lá fora.

Pois, segundo Kenski, 2012. p. 119

Essas competências se transferidas para o desenvolvimento das aprendizagens escolares, fazem uma grande diferença. O mundo dos jogos pode trazer para a educação novos desafios, a começar pela organização do currículo dos cursos e das atividades de aprendizagem, pelas formas de avaliação e pela formação de professores especializados em jogos.

Desafios estes que muitas vezes o professor enfrenta não somente com a questão curricular, mas a estrutura da escola na falta das condições de trabalho. Nesse caso, conforme as observações feitas esta escola não oferta ao professor e nem mesmo ao aluno internet para a utilização do software, não possui computadores e nem sala de informática para pesquisas.

Para o professor desenvolver trabalhos com o uso de software em sala de aula, utiliza suas próprias ferramentas trazidas de casa: notebook, internet móvel e caixa amplificadora. A escola disponibiliza somente o Data Show e o computador que os alunos manuseiam, é do próprio docente.



FOTO 1: Aluna manuseando o Notebook do professor

como ferramenta pedagógica para o uso do software educativo

Os jogos trabalhados em sala por meio do software Escola Games são: casa de carne, tabuada do Dino, maior e menor da selva. São totalmente interativos envolvendo a aprendizagem, fazendo com que os alunos assimilem os conteúdos trabalhados em sala de aula conforme a sua realidade com o mundo.



FOTO 2: Imagem do sítio Escola Games: jogo casa de carne

A partir dos testes aplicados por meio dos diagnósticos no decorrer do 1º bimestre, constatou-se que os alunos apresentavam dificuldades básicas na aprendizagem. Já os resultados das avaliações realizadas durante o final do 3º bimestre, indicaram que houve uma melhora de 99% no desempenho dos estudantes, revelando o aumento do seu interesse pela disciplina Ainda por meio dessas avaliações, concluiu-se que a busca por aprender matemática tornou-se significativa na vida do aluno, dado este considerado relevante, uma vez que este aprendizado o acompanhará em toda sua jornada estudantil, fazendo a diferença nessa trajetória. O indicador de 1% acusado pela avaliação é relacionado aos alunos com algum comprometimento cognitivo, apontando para a necessidade de o professor fazer as devidas adaptações do conteúdo conforme sua

necessidade/individualidade.



FOTO 4: Estudante do 5º ano fazendo uso do Software

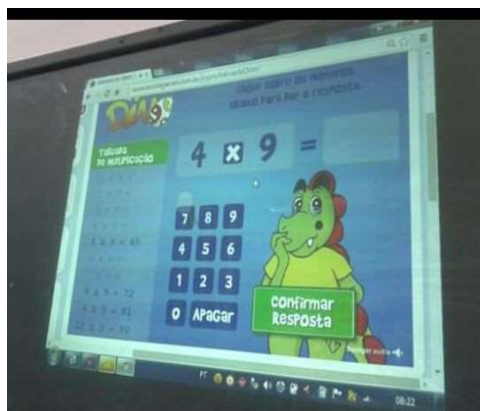


FOTO 5: Tabuada de Multiplicação do Dino

4 CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho foi possível verificar que as mudanças na

escolha de novas práticas pedagógicas propiciam bons resultados na aprendizagem do aluno, pois, segundo Libâneo (2012), a escola hoje tem a função de formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente em um contexto de avanços da tecnologia da produção e de modificação da organização do trabalho.

A escola deve acompanhar as mudanças decorrentes no social, pois conforme Pontes (2004), a escola como tal conhecemos hoje, terá inevitavelmente de mudar e será, com grande possibilidade, irreconhecível dentro de algumas décadas.

Portanto o trabalho com softwares educativos proporciona ao estudante a construção do seu próprio conhecimento e ao professor a oportunidade de alcançar os objetivos educacionais planejados de forma ampla levando todos os alunos a apreender os conceitos pela multiplicidade de recursos.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

GUERRERO, I.;KALMAN, G. **La inserición de la tecnología em el aula: estabilidad y procesos instituyntes em la práctica docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n 44 p. 213 --- 229,maio/ago 2010.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p,

LIBÂNEO, José Carlos.(org) **Educação Escolar: políticas, estruturas e**

organização 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PONTE, J.P. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**: que desafios? Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 24, p. 63-90, sep./dec. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Atlas: São Paulo, 2009.

ENSINO DE CIÊNCIAS E TRABALHO DOCENTE: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves⁴³

BRAZIER, Fábio⁴⁴

CASTILHO, Janaina Carrasco⁴⁵

RESUMO: O objetivo deste estudo foi estabelecer uma análise crítica acerca do ensino de ciências e o trabalho docente. Metodologicamente optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, e revisão sistêmica. A coleta de dados foi realizada utilizando-se tanto a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e as edições da revista “Ciência e Educação”, da Universidade Estadual de São Paulo-UNESP, campus de Bauru. Procurou-se, também, elementos de sustentação teórica, para as reflexões efetuadas sobre os fundamentos teóricos filosóficos que melhoram a prática pedagógica com intuito de responder a questão: Qual conteúdo deve ser ministrado diante das novas demandas que o cenário tecnológico impõe a sociedade? No decorrer do trabalho, procurou-se enfocar quais os conhecimentos que os professores de Ciências, em formação, precisam adquirir para o melhor desempenho de suas funções e que deve ir além de uma transmissão de conhecimentos. Os apontamentos da pesquisa caminham para a compreensão de que o conteúdo de Ciências hoje, não pode ser lecionado isoladamente das inovações sociais e por sua vez, tecnologias, que trazem novas mudanças sociais, além de ser um campo em que as investigações ainda carecem de serem divulgadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Ensino de ciências; Práticas Pedagógicas; Conhecimento Científico; Aprendizagem.

43Doutoranda em Educação pela PUC Campinas-SP. Bolsista CAPES. Docente da Universidade Estadual de Goiás, Campus de Quirinópolis-GO. Email: wanessafialho76@gmail.com

44Doutorando em Educação pela PUC Campinas-SP. Bolsista CAPES. Pedagogo Institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus de Inconfidentes-MG. Email: fbbrazier@hotmail.com

45Doutoranda em Educação pela PUC Campinas-SP. Bolsista CAPES. Docente no Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Campinas - SP. Email: janacarrasco@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade de constantes transformações tecnológicas, científicas e altamente globalizada. Nesse sentido, a escola, um dos meios de produção de conhecimento e de educação, se insere nesse contexto de mudanças, de metodologias, de ensino das ciências, para fazer com que seus alunos possam ser inseridos no mercado de trabalho e na sociedade.

Por outro lado, nem sempre os componentes da escola: professores, administração, alunos, coordenação pedagógica, conseguem acompanhar essas transformações de forma tão rápida, devido a uma série de fatores, dentre eles, falta de verba para o aparato tecnológico.

Para Carvalho (2004) um dos problemas principais enfrentados por professores de um modo em geral, e por professores de ciências, em específico, é *qual o conteúdo deve ser dado?* Essa pergunta é feita há muito tempo e hoje é reformulada pelo século da tecnologia e descobertas no qual vivemos.

Seguindo as normas estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essa pergunta dos conteúdos fica ainda mais aguçada, uma vez que, os PCNs, além de cobrarem o ensino do conteúdo, visam a formação atitudinal e procedimental, sendo desta forma, colocado em discussão a inserção de valores e quais deles devem ser inseridos nos próprios conteúdos. Conteúdos esses que sofrem modificações, provenientes de mudanças sociais, logo, culturais, descobertas científicas e de acordo com a concepção de cada um, ao transpor esse conhecimento ensinado. Então, o conteúdo de Ciências hoje, não pode ser lecionado isoladamente das inovações sociais e por sua vez, tecnologias, que trazem novas mudanças sociais.

Devido a uma série de discussões promovidas por organizadores de currículos, surgiu uma nova definição do conteúdo de ciências que se pretende

ensinar, chamado de *aculturação científica*, em contraposição à *acumulação de conteúdos científicos*.

Nessa nova perspectiva de *aculturação científica*, Carvalho (2004) diz que o aluno é o próprio construtor dos seus conceitos quando participa de forma ativa das discussões, raciocinando e refletindo sobre as verdades parciais, existentes e lutando para torná-las mais claras ou confiáveis.

Após inserir o aluno nesse novo processo de reconstrução do conhecimento, ele passa então a dimensão atitudinal, relacionada aos valores, a moral, tornando-se uma pessoa mais crítica da história e do desenvolvimento da ciência até chegar à tecnologia e suas mudanças aos dias atuais. Mas para que se modifique o conceito de Ciências e suas formas de expressão, devemos mudar o ensino de ciências tal qual vem sendo feito em sala de aula, a partir de um novo trabalho de desenvolvimento das atividades escolares.

Para Carvalho (2004) outro problema enfrentado por professores é o da metodologia, o *como ensinar* ciências. Essa pergunta, oportuna e instigante a partir do momento que se ampliam o conceito de ciências para ensinar sobre ciências, é complexa, na medida que a reflexão sobre a ciências surge no século XX, com a formação da escola de Filosofia, influenciando muito a Didática das Ciências.

Posteriormente, a Didática das Ciências recebe influências de Piaget, citado em Carvalho (2004), ao falar sobre os processos de desequilíbrio, acomodação e tomada de consciência, que são os processos utilizados pelo ser humano para o seu desenvolvimento, levando a construção do conhecimento e a evolução da aprendizagem.

Piaget também soube demonstrar que a criança chega a escola com uma série de conceitos espontâneos já estruturados o mundo e os acontecimentos ao

seu redor no dia-a-dia. Conceitos esses cercados por uma série de lógicas próprias e coerentes com seu mundo. Não são esses os mesmos conceitos e explicações utilizados pela ciência, mas chocaram a didática tradicional, pois pensava-se que as crianças chegavam a escola sem entendimento do mundo.

Ao tentar unir as concepções filosóficas, as teorias de Piaget e as concepções espontâneas, diversos autores como: Posner, Strike, Hewson e Gertzog, em Carvalho (2004, p.6), publicaram, em 1982, o artigo “Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change”. Segundo os autores:

Seria preciso que o sujeito encontrasse várias contradições ou problemas sem solução em suas concepções prévias como condição para a acomodação de um novo conceito, correspondendo aos momentos em que o sujeito é motivado a fazer modificações e reorganizações em suas concepções (POSNER ET al., 1982).

Nesse artigo são destacados quatro condições para que se ocorra a acomodação, nessa ordem: insatisfação, inteligibilidade, plausibilidade e utilidade. Através desse artigo, inúmeras pesquisas foram feitas para se encontrar mudanças conceituais nos alunos, apesar dos dados práticos encontrados não serem compatíveis com os resultados encontrados, mas as hipóteses desses autores ainda são muito aceitas hoje.

A Didática das Ciências é uma área da construção do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de um determinado conteúdo, logo, não podemos propor mudanças na didática sob um determinado aspecto, já que as atividades de ensino devem se apoiar umas nas outras, se integrando, para constituírem um todo do conhecimento, relativo ao ensino e a aprendizagem das ciências.

Além do mais, a aprendizagem verdadeira dos conhecimentos científicos demanda da participação ativa dos alunos na reconstrução dos

conhecimentos, que geralmente são passados de uma maneira distorcida, imparcial, como se estivessem já prontos e acabados, mas não verdadeiramente. Uma nova concepção dessa didática é associar a aprendizagem a situações problemas, ligados a vida cotidiana do estudante, incitando o interesse no aluno, dessa forma, a aprendizagem passa a ter uma mudança conceitual, metodológica e atitudinal.

Encontramos ainda outro problema enfrentado pelos professores que é o *seu papel*, enquanto profissionais da educação. O professor é de fundamental importância para as mudanças na educação. É a partir dele que propostas inovadoras da didática das ciências surgem, mas, assim como o ensino e a aprendizagem constituem duas faces da mesma moeda, a didática também não existe sem a prática de ensino. Logo, uma didática inovadora pressupõe uma prática de ensino também inovadora.

Mas isso nem sempre ocorre na prática, pois, sabemos que o professor deve seguir alguns passos para conduzir um ensino-aprendizado efetivo, ou seja, ele deve *saber o conteúdo* a ser lecionado, deve *saber fazer* com que seus alunos se tornem pessoas mais críticas com relação às afirmações encontradas nas ciências, no dia-a-dia da sala de aula, argumentar sobre essas afirmações, afim de que consigam internalizar e interligar os conceitos aprendidos.

Além disso, Carvalho (2004) afirma que o professor deve *saber criar* um ambiente adequado em sala de aula, para que seus alunos falem, exponham seus argumentos, pois é através dessas exposições, que se consegue organizar os pensamentos e os conceitos aprendidos.

Vemos muitos alunos reclamarem da linguagem científica utilizada nas aulas de Biologia, mas essa é uma linguagem própria das ciências e compete ao professor conduzir os alunos, introduzindo-os nessa nova linguagem, ensinada na

escola, bem diferente da linguagem cotidiana, mas imprescindível para o entendimento e padronização no mundo das ciências.

É papel do professor, favorecer um ambiente agradável para a apropriação dessa nova linguagem pelos seus alunos, mas não através de uma série de conceitos prontos, mas propiciando-lhes uma abertura, em aula, para a fala, a argumentação de seus conceitos espontâneos e reflexão sobre esses, até que consigam chegar às práticas científicas, incorporando-as e fazendo delas, pontes para o aprendizado científico.

O professor para isso deve saber inovar, criando atividades que levem a evolução dos conceitos, atividades e habilidades de seus alunos, sabendo coordenar essas atividades para que os objetivos definidos sejam alcançados. Mas nem sempre essa proposta de colocar em prática conhecimentos inovadores dá certo. Pois, assim como os alunos chegam na escola com conceitos espontâneos sobre o mundo ao seu redor, pesquisas mostram que os futuros professores, estudantes das licenciaturas, também têm conceitos e atitudes educacionais tradicionais, em detrimento dos anos que tiveram expostos, como alunos, a aulas tradicionais, em decorrência disso, as mudanças são mais difíceis de ocorrer.

Um problema que encontramos nos cursos de licenciatura, de acordo com Carvalho (2004) é fazer com que os futuros professores consigam por em prática o que aprenderam na teoria. Vemos que estes defendem uma teoria nova com entusiasmo, mas na prática não conseguem utilizá-la, voltando-se para os métodos tradicionais. Por isso é importante utilizarmos de práticas diferentes, principalmente na licenciatura, para que a partir da reflexão da ação, esses futuros profissionais comecem a mudar suas práticas.

Somente através da consciência do que o professor gostaria de ensinar e o que ele conseguiu ensinar na prática, podemos refletir, reestruturando essas

didáticas de ensino e provocando mudanças em suas propostas de práticas de ensino.

Logo, se quisermos uma prática de ensino nova, temos que mudar a didática oferecida aos futuros professores, conduzindo-os a uma prática nova, com atividades e recursos diversos, mudando seus antigos conceitos, enfim, sendo mais construtores de conhecimento. Sabemos que essas mudanças são difíceis, mas é a partir da argumentação desses conceitos que conseguimos reconstruir novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem.

A partir do que foi exposto anteriormente esse trabalho tem como objetivo analisar os trabalhos publicados, em uma revista científica da área do ensino de ciência, para verificar se eles trazem práticas inovadoras que auxiliem nas melhorias do ensino de ciências, dos anos iniciais do ensino fundamental.

2 METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, e revisão sistêmica. A coleta de dados foi realizada utilizando-se tanto a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e as edições da revista “Ciência e Educação”, da Universidade Estadual de São Paulo- UNESP, campus de Bauru.

As análises feitas na BDTD foram realizadas, utilizando-se primeiro, os seguintes descritores: Ensino de Ciências, Ensino Fundamental e Métodos de Ensino. Ao término dessa análise, foram encontrados 438 trabalhos, publicados entre os anos de 2012 a 2017. Entre eles estão listados 97 teses e 341 dissertações.

Diante da quantidade de trabalhos encontrados, na BDTD, com o tema de ensino de ciência, nos últimos anos, foram realizadas novas buscas, agora em revistas científicas da área do ensino de ciência. O motivo dessa nova busca foi

para refinar as buscas nessa área.

Por conseguinte, buscando revistas científicas, de alto impacto, no meio acadêmico, foram analisadas as edições dos últimos cinco anos da revista “Ciência e Educação”, dada a importância dela, nesse tema e sua qualificação, Qualis A₁, justificando sua importância e divulgação ampla. A importância dessa revista, para o tema desse trabalho está relacionada as bases de indexação dela, dentre elas a Scielo e o número de edições anuais que são publicadas, quatro, por ano, com quinze artigos publicados, por edição, o que dá um total de sessenta artigos por ano, nessa revista, nessa área do ensino.

A partir dessa nova pesquisa, na revista “Ciência e Educação”, buscou-se aqueles artigos que tinham, como palavras-chave: ensino de ciência. Dessa forma, novo levantamento foi realizado, levando-se em consideração os resumos e palavras-chave de todos os trabalhos encontrados.

Essas análises bibliográficas apontam para o caminho que as pesquisas no tema em questão estão se delineando e indicam quais são os maiores interesses dos pesquisadores, de acordo com o momento histórico ao qual estão vivendo.

3 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Ao coletar os dados das edições da revista “Ciência e Educação”, obteve-se um total de 71 trabalhos, relacionados ao tema ensino de ciência, entre os anos de 2012- 2016. Após uma leitura prévia dos resumos e palavras-chave, produziu-se um quadro geral, como demonstrado na figura 1, abaixo, para o levantamento daqueles trabalhos que apresentavam correlação com o tema citado.

Quadro 1: Categorização de palavras-chave relacionados ao ensino de ciência na revista “Ciência e Educação”

	Palavras-chave	Quantidade de trabalhos
--	----------------	-------------------------

1	Ensino de Ciência	58
2	Formação de professores	19
3	Educação em Ciências	14
4	Práticas Pedagógicas	6
5	Letramento ou alfabetização científica	6
6	Aprendizagem	6
7	Livro didático	4
8	Educação Infantil	4
9	Ensino de Biologia	4
10	Ciência Tecnologia Sociedade - CTS	4
11	Educação Inclusiva	4
12	Currículo	3
13	Meio Ambiente	2
14	Ensino de Matemática	2
15	Conhecimento Científico	2
16	Sexualidade	1
Total de trabalhos analisados		71

Fonte: Quadro construído pelos autores

Ao se analisar os dados do quadro anterior, pode-se notar a importância dessa temática do ensino, devido ao grande número de trabalhos encontrados com as palavras-chave: ensino de ciência, formação de professores e educação em ciência. Sobre essa análise, ao observarmos o número de artigos publicados, por edição, total de quinze, e quantificarmos o número de trabalhos com as palavras citadas anteriormente, temos uma média de 3,5 trabalhos publicados, por edição, relacionados ao ensino de ciência, que dá aproximadamente 23% dos trabalhos, por edição.

Em seguida vemos a quantidade de trabalhos relacionados às palavras-chave: prática pedagógica, alfabetização científica e aprendizagem, dada a importância, na atualidade também das pesquisas relacionadas a essas áreas, devido às provas externas que são aplicadas, no ensino básico, como a Provinha Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA, que tem como finalidade avaliar a aprendizagem dos alunos, que, por consequência, avalia também o trabalho pedagógico dos professores (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

Posteriormente aparece no quadro, em menor quantidade e empatados, as palavras-chave: livro didático, educação infantil, ensino de biologia, CTS e educação inclusiva, em quatro trabalhos. O ensino de biologia, em alguns dos trabalhos, aparece junto com o ensino de ciência, pois os autores, ao pesquisarem o ensino de ciências, pesquisam, ao mesmo tempo, o ensino de biologia.

O livro didático é pesquisado por ser um dos materiais didáticos mais utilizados na escola, passando de mero informador, para auxiliar do ensino-aprendizagem, de acordo com (SOARES, 2002).

Na tabela aparecem ainda outras palavras-chave: currículo, meio ambiente, ensino de matemática, conhecimento científico e, por último, questões sobre sexualidade. É importante notar que, apesar dessas palavras aparecerem, em menor quantidade, não significa que são menos importantes, mas, que, aparecem junto com o ensino de ciência e pode ser que ainda são pouco pesquisados. É importante afirmar que, outros trabalhos apareceram com as palavras ensino de matemática, mas como não vinham junto com o ensino de ciência, esses outros não foram computados na tabela, uma vez que esse não é o foco desse trabalho.

Devido à importância desse tema e da variedade de trabalhos apresentados, passaremos a discutir, em separado, alguns trabalhos, segundo as palavras-chave, em maior quantidade, encontradas a saber: ensino de ciência, formação de professores, educação em ciência, prática pedagógica, alfabetização científica e aprendizagem.

4 ENSINO DE CIÊNCIA

No ano de 2015, Sílvia Regina Groto e André Ferrer Pinto Martins fizeram uma pesquisa com o objetivo de avaliar o uso da literatura de Monteiro Lobato no Ensino de Ciências. No referido estudo os autores utilizaram as obras “A reforma da natureza” e “Serões de Dona Benta” na abordagem de conteúdos científicos e de questões acerca da “Natureza da Ciência” em duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A análise dos resultados indicou que as obras contribuíram para a aprendizagem e a problematização de conteúdos científicos nelas contidos. A obra “A reforma da natureza” auxiliou na abordagem de alguns conteúdos do tema transversal meio ambiente; enquanto “Serões de Dona Benta” foi particularmente eficiente na problematização dos conceitos de matéria, massa, peso e de algumas questões acerca da Natureza da Ciência. O estudo evidencia,

ainda, a necessidade de o professor de ciências estar atento aos erros conceituais presentes em obras literárias, evitando aprendizagens equivocadas.

Em outro trabalho, Elisa Mári Kawamoto; Luciana Maria Lunardi Campos, utilizaram as histórias em quadrinhos, envolvendo aspectos visuais, cognitivos e criativos, que fornecem uma forma alternativa de complementar as aulas teóricas. O objetivo do estudo foi elaborar e avaliar uma história em quadrinhos intitulada "Corpo humano", com enfoque nos sistemas circulatório, digestório, nervoso e respiratório, de modo a fornecer uma alternativa de recurso didático para o ensino do conteúdo em anos iniciais. O material foi avaliado junto a estudantes de um 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, por meio de utilização de questionários. O gibi se mostrou válido como recurso didático complementar para o aprendizado dos alunos, possibilitando a reflexão sobre a pertinência do desenvolvimento e da utilização das histórias em quadrinhos para o ensino de ciências nas séries iniciais.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em um dos artigos sobre a formação de professores, Thaís Gimenez da Silva Augusto e Ivan Amorosino do Amaral (2015), analisaram os efeitos de uma proposta inovadora de formação em serviço nas concepções e práticas declaradas de professoras polivalentes que lecionam Ciências nas séries iniciais. As professoras pesquisadas cursavam Licenciatura Plena em Pedagogia na Unicamp. Elas pesquisaram quais as concepções e práticas declaradas, de 13 professoras, sobre o ensino de Ciências para as séries iniciais, durante o transcorrer e ao final de uma disciplina, por meio de: questionários, redações, observação do curso e entrevistas. Concluiu-se que, embora a maioria das professoras pareça ter

compreendido as ideias-chave da disciplina e tenha promovido mudanças em suas práticas docentes, a falta de conhecimento prévio de conteúdos específicos de Ciências e a pequena carga horária disponível foram os principais fatores que impossibilitaram a apreensão mais abrangente de algumas das ideias enfocadas pela disciplina.

6 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA

Cláudia Faria; Sofia Freire; Cecília Galvão; Pedro Reis; Orlando Figueiredo realizaram um trabalho, em 2014, salientando a natureza da ciência como sendo uma componente importante da educação em ciência. Neste trabalho, foi apresentada uma atividade de escrita e discussão de histórias imaginadas sobre cientistas, e são discutidas as suas potencialidades para a exploração das ideias dos alunos sobre a atividade científica. Os resultados revelaram a presença, nos alunos, de ideias inadequadas acerca do que é a atividade científica. Revelaram, também, dificuldades por parte dos professores na gestão da discussão e no confronto dessas ideias, que dificultam a compreensão acerca da natureza do conhecimento científico. É sugerido que esta atividade possa ser enriquecida pela sua integração num contexto real, que facilite o estabelecimento de conexões com o trabalho de cientistas reais.

7 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sobre a prática pedagógica, Fernanda Duarte Araújo Silva e Ana Maria de Oliveira Cunha (2016), apresentaram dados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo foi identificar as representações sociais de professores da Educação Infantil acerca da prática pedagógica em Ciências. Os sistemas de referência

encontrados permitiram aferir que a prática pedagógica em Ciências deve ocorrer por meio do trabalho com os seguintes temas: meio ambiente, higiene e alimentação.

8 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Em um estudo realizados em 2015 por Carolina Suisso e Tatiana Galieta, averiguou-se as relações estabelecidas entre leitura/escrita e alfabetização científica (AC) e/ou letramento científico (LC) em textos de periódicos brasileiros de Educação em Ciências. A análise dos artigos em que escrita e/ou leitura são objetos empíricos indica um possível pressuposto comum: a habilidade de ler/escrever quando o conteúdo é científico difere da habilidade de ler/escrever outros temas. As autoras indicaram a necessidade de que as pesquisas sejam rigorosas no delineamento dos referenciais teóricos e dos conceitos envolvidos, contribuindo efetivamente para a compreensão daquelas relações, visando à melhoria do Ensino de Ciências.

9 APRENDIZAGEM

Concordando com os trabalhos anteriores, Ana Maria Santos Gouw; Fernanda Franzolin e Marcela Elena Fejes, em 2013, fizeram um trabalho sobre as dificuldades encontradas por professores, para a implantação de atividades investigativas em aulas de ciências. No trabalho as autoras afirmam que apesar da associação entre investigação e Ensino de Ciências ser idealizada desde o início do século XX, não necessariamente consiste em uma prática amplamente utilizada nas escolas, nem aplicada com os mesmos objetivos. Percebeu-se que o mesmo projeto foi implementado de maneira bastante distinta entre um professor e outro, que realizaram adaptações de acordo com sua experiência profissional e com o

nível de ensino de seus alunos.

Sobre o ensino de ciências, pesquisas recentes apontam para distorções na visão do aluno para o que é a ciência quando a teoria lançada em sala de aula não é acompanhada da prática e da resolução de problemas, pois na realidade do cientista, essas três (teoria, prática e resolução de problemas), estão interrelacionadas, de modo que são atividades interdependentes, sendo por esse motivo, para o cientista, impossível a distinção entre uma e outra.

Pensando assim, um dos caminhos a ser trilhado na aula de ciências para facilitar a aprendizagem não apenas dos conteúdos, é o ensino por investigação. Para que isso ocorra, o professor de ciências deve saber muito bem os conteúdos a serem lecionados e mais, saber fazer das aulas uma investigação das verdades científicas.

Por isso, o professor deve saber conduzir a aula, problematizando questões sobre um determinado assunto, fazendo com que seus alunos passem de uma postura passiva, para uma postura ativa no processo de aprendizagem. O que leva ainda ao desenvolvimento de habilidades e capacidades, recomendadas nos PCNs, como: reflexão, argumentação e ação. Além de adquirir valores e atitudes, que ajudam no aprendizado de fatos e conceitos.

Numa aula investigativa, que pode ser realizada através de aulas práticas de laboratório, ou uma aula envolvendo problemas escritos, os alunos ao serem questionados, formulam hipóteses, manipulam materiais e idéias, discutem, procuram por resultados e chegam a conclusões. Ao participarem de forma ativa de todo esse processo, ganha o professor, que melhora a sua maneira de ensinar, aumentando a motivação de seus alunos que além de aprenderem efetivamente os conceitos dos conteúdos, aprendem novas atitudes e valores.

Os discentes só vão conseguir esse aprendizado, pelo ensino

investigativo, através da reflexão, explicação, relato dos passos que tomaram para chegar aos resultados, preparando e realizando experiências, levando-os a serem mais curiosos, tendo vontade de experimentar outras coisas novas, confrontando as teorias e as práticas, duvidando das afirmações científicas.

É por meio da investigação e posteriormente da experimentação, que o aluno passa pelo processo de desequilibração, provocando conflitos entre suas idéias espontâneas e os resultados encontrados nas suas práticas. Assim, ele se posiciona como o reconstrutor dos seus conhecimentos, passando a enxergar a ciência como um processo contínuo, aberto, diferentemente do que encontramos nos livros didáticos, que nos mostra a ciência como um processo pronto, cheio de passos rígidos a serem seguidos, imutáveis.

A partir desse tipo de ensino o professor pode passar para as questões abertas, como afirma Carvalho (2004) que são aquelas relacionadas aos fatos do cotidiano do aluno, ligadas aos conteúdos já trabalhados em sala de aula. Neste caso, em específico, é importante relacionar questões interessantes para o aluno, despertando nele a curiosidade, mostrando a relação existente entre Ciências/Tecnologia/Sociedade.

Devemos mostrar que a interação entre Ciência e Tecnologia é referente a fatores aleatórios, políticos e sócio-econômicos, por exemplo. E que nem sempre o desenvolvimento tecnológico é precedido do científico, nos levando a crer que a criação de produtos utilitários na vida prática não são provenientes de pesquisas científicas, existindo uma relação íntima entre Ciência e Tecnologia, com uma posterior dependência mútua entre si.

Assim, o ensino de ciências passa a ser mais coerente ao mostrar a realidade do cientista e condizente com a realidade do aluno, ao propor a reformulação ou outras soluções aos problemas, relacionados a ciência e

correlacionados aos fatos do dia-a-dia do educando, utilizando também de novas tecnologias que a vida moderna impõe.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos situarmos em um contexto de mudanças sociais, culturais e tecnológicas, que representam desafios em relação às dificuldades geradas no acompanhamento dessas transformações da sociedade, indagamos sobre quais conteúdos de Ciências devem ser ensinados nos currículos escolares.

Teoricamente há propostas de construções sob a visão da “aculturação científica”, que compreendem o estudante como construtor e participante ativo. Tais propostas, baseadas nos pressupostos de Jean Piaget sobre desequilíbrio e acomodação, em que são associadas: teoria, prática e resolução de problemas vêm sendo apontadas nas produções acadêmicas (plataforma BDTD) e publicações científicas (Revista Ciência e Educação), como sendo detentoras de potencialidades na formação em Ciências nesse momento da sociedade que vivemos.

Há, porém, na aplicação dessa nova proposta teórica, diversas dificuldades, apontadas nas produções investigadas, localizadas a partir das seguintes categorias, em ordem de maior incidência: Ensino de Ciências, Formação de Professores, Educação e Ciências, Práticas Pedagógicas, Letramento e Aprendizagem.

Considerando-se que a transição de uma teoria tradicional a uma teoria inovadora envolve reformulações em diversos aspectos, nesse sentido foi observado que na formação inicial, não tem sido suficiente, ao suprir os futuros professores do ensino básico, apenas com “teoria nova”. Pois, estes, mesmo se apropriando discursivamente dessa nova proposta, ao se depararem com as

inseguranças e desafios nos momentos de atuação, acabam por recorrer às recordações de suas práticas de formação anteriores, quando ocupavam os bancos escolares da escola básica, e então, passam a reproduzir da maneira como foram ensinados.

Foram apontadas como problemas na atuação profissional: erros conceituais, ideias inadequadas quanto à atividade científica, dificuldades na gestão e confrontos de ideias, na conexão com o real, e também limitações na leitura e escrita das Ciências. Além disso, na categoria aprendizagem, foi identificada a discussão sobre a dificuldade na implantação da atividade investigativa no ensino das Ciências, que vem sendo idealizado desde o século XX.

Dessa forma, concluímos que não é suficiente uma nova teoria na formação dos professores, mas a apresentação de novas práticas alicerçadas nessas novas teorias. Práticas inovadoras, propostas interdisciplinares, investigações científicas, problematizações requerem a atuação de um profissional consciente e seguro, cujas habilidades e competências, associadas ao conhecimento dos conteúdos científicos e metodológicos, permitam a ruptura com as práticas profissionais em busca de aprendizagens mais significativas e engajadas ao momento atual da sociedade.

11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva e AMARAL, Ivan Amorosino do. **A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora, Palavras-Chave:** Ensino de ciências; Formação de professores; Séries iniciais; Prática docente; Ensino Fundamental. **Ciência & Educação, Bauru, volume 21, número 2, 2015.** . Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicoes-anteriores1301/2015-v->

21-n-2/ Acesso em: 02-04-2017

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação e cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais +**. Brasília: MEC, 2003.

CARVALHO, A. M P. (org.). **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 149p.

FARIA, Cláudia; FREIRE, Sofia; GALVÃO Cecília; REIS, Pedro; FIGUEIREDO, Orlando. **"Como trabalham os cientistas?" Potencialidades de uma atividade de escrita para a discussão acerca da natureza da ciência nas aulas de ciências**. Ciência & Educação, Bauru, volume 20, número 1, 2014. Disponível em :<<http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicoes-anteriores1301/2014-v-20-n-1/>>. Acesso em: 02-04-2017.

GOUW, Ana Maria Santos; FRANZOLIN, Fernanda e FEJES, Marcela Elena. **Desafios enfrentados por professores na implementação de atividades investigativas nas aulas de ciências**. Ciência & Educação, Bauru, volume 19, número 2, 2013. Disponível em : <http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicoes-anteriores1301/2013-v-19-n-2/> Acesso em: 02-04-2017.

GROTO, Sílvia Regina e MARTINS, André Ferrer Pinto. **Monteiro Lobato em aulas de ciências: aproximando ciência e literatura na educação científica**. Ciência & Educação, Bauru, volume 21, número 1, 2015. Disponível em:<<http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicoes-anteriores1301/2015-v-23-n-2/>>. Acesso em: 02-04-2017.

KAWAMOTO, MÁRI, Elisa; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do Ensino Fundamental**. Ciência & Educação, Bauru, volume 20, número 1, 2014. Disponível

em:<<http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicoes-antiores1301/2014-v-20-n-1/>>. Acesso em: 02-04-2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).

SILVA, Fernanda Duarte Araújo e CUNHA, Ana Maria de Oliveira. **Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em meio ambiente**. Ciência & Educação, Bauru, volume 22, número 4, 2016. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicao-atual1299/2014-v-20-n-3/>>. Acesso em: 02-04-2017

SOARES, Wander. 2002. **O Livro Didático e a Educação**. Disponível em: www.abrelivros.org.br Acesso em : 04/05/2017

SUISSO, Carolina e GALIETA, Tatiana. **Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências**. Ciência & Educação, Bauru, volume 21, número 4, 2015. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicoes-antiores1301/2015-v-21-n-4/>>. Acesso em: 02-04-2017.

A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E ENSINO

MOREIRA, Eveline da S. Gontijo ⁴⁶

SILVA, Emyldes de Lima ⁴⁷

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo pontuar aspectos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. A fim de obter aporte teórico para a compreensão da temática em estudo, adotou-se o levantamento bibliográfico. A delimitação do objeto de estudo no ensino fundamental, parte sobretudo da premissa de que a criança é um sujeito em construção e a escola como espaço organizado, deve ser repleta de situações favoráveis e sistematizadas à aprendizagem, situações estas que envolvem conhecimentos que se relacionam a matemática como ciências exatas. No ensino fundamental, especificamente as crianças passam a ser auxiliadas na organização das informações que dispõem, a desenvolverem estratégias e a adquirirem novos conhecimentos matemáticos. O papel do professor está intimamente relacionado ao de organizador das atividades que conduzem a construção do conhecimento matemático e neste processo, professor e aluno, são componentes fundamentais. A execução das aulas planejadas, é extremamente essencial na consecução dos objetivos propostos e neste sentido, os materiais didáticos constituem-se facilitadores da aprendizagem e devem estar presentes no planejamento e execução das aulas a fim de orientar, reter a atenção e colaborar com a aquisição do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Didática. Ciências exatas.

⁴⁶ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Câmpus Jataí; docente da educação básica. E-mail: evelinegmoreira@gmail.com

⁴⁷ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Câmpus Jataí; docente da educação básica. E-mail: emyldeslima13@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O ensino da matemática, historicamente, é associado às dificuldades de aprendizagem e a uma proposição remetida ao tradicionalismo por meio do qual o aluno é concebido como agente passivo ao conhecimento e o professor o agente ativo. O professor ensina para que o aluno aprenda. A presente pesquisa tem como objetivo pontuar aspectos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, numa perspectiva em que a aprendizagem é decorrente do planejamento, da mediação de recursos didáticos e de um processo de ensino voltado ao atendimento qualitativo. Desde que nascem as crianças participam de uma série de situações envolvendo os conhecimentos matemáticos. A partir das experiências que a criança realiza com o meio e com as outras pessoas, ela é capaz de construir noções matemáticas básicas que são conhecimentos informais advindos da sua relação com diversos ambientes e situações diversas.

Para que haja continuidade da aprendizagem matemática é primordial que esta seja planejada. Planejar a aquisição do conhecimento implica em considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças. O planejamento analisado por esse ângulo não pode ser contemplado por seu aspecto regulador. É necessário pensar o planejamento como uma prática que viabiliza o processo de ensino. Ensinar matemática no ensino fundamental requer que o professor esteja em constante processo de aperfeiçoamento e que estabeleça relações entre teoria e prática. Todo esse cuidado pressupõe o interesse de que as crianças matriculadas nessa fase do ensino, aprendam a partir da exploração de atividades significativas e remetidas à uma proposta em que o concreto é usado para facilitar a compreensão.

Consolidar uma prática pedagógica que realmente transforme o processo

de ensino e aprendizagem representa um desafio para os profissionais da educação. Sem planejar e compreender o processo educativo é possível que ocorra a reprodução do ensino destinado somente ao cumprimento de normas em detrimento da aquisição do conhecimento. Assim, é necessário que o professor esteja repensando a todo instante os métodos utilizados para aferir a aprendizagem, reforçando a criticidade do processo ensino-aprendizagem e favorecendo a aquisição do crescimento cognitivo e o desenvolvimento das capacidades individuais dos educandos.

Desta forma, é oportuno considerar que para ensinar matemática, o docente necessita fazer uso de diversas metodologias ou estratégias de ensino que facilitem a assimilação dos conteúdos por parte da criança e, conseqüentemente, possibilitar intervenções pedagógicas. Se a matemática for concebida como uma disciplina integrada à diversas áreas do conhecimento e que mensurar a compreensão de diversos conteúdos; o trabalho docente assim como a aprendizagem da criança se tornará significativo.

2 DESENVOLVIMENTO

Apresentamos a seguir elementos essenciais no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos que integram a disciplina de matemática no ensino fundamental: didática, planejamento e ensino. Discorreremos sobre tais aspectos na consecução de uma aprendizagem significativa e na consolidação de um trabalho pedagógico que resulte na aquisição de conhecimentos.

2.1 Didática e planejamento no ensino da matemática

Didática e planejamento são elementos indissociáveis e indispensáveis ao trabalho docente. Ao planejar o professor deve considerar as necessidades dos alunos, a realidade da sala de aula, procurando propor objetivos e metodologias

que possibilitem minimizar os problemas existentes na sala de aula, as dificuldades dos alunos e efetivar com êxito o processo de ensino e aprendizagem. A didática, em si refere-se aos meios e recursos disponíveis no processo educativo e objetiva o alcance de resultados concretos no desenvolvimento da aula; refere-se à execução do trabalho docente articulado e comprometido com a aprendizagem do educando. E conforme Libâneo (1994), a didática direciona e orienta o professor na execução das tarefas do ensino e da aprendizagem, oferecendo-lhe segurança para executar sua atividade profissional.

Especificamente no que se refere ao trabalho do professor de matemática que atua no ensino fundamental, é comum encontrarmos aqueles que enfatizam que na referida disciplina é muito difícil conduzir o ensino a partir da exploração de recursos que realmente facilitem a compreensão dos alunos. Parece mais fácil optar pelo tradicionalismo do que experimentar novos instrumentos e estratégias pedagógicas.

Oportunizar aprendizagem exige que o professor procure meios diferenciados para atender a diversidade de seus alunos, organizando situações que conduzam ao aprendizado e ao desenvolvimento dos educandos. Sob essa perspectiva, planejar é conhecer a realidade da sala de aula, identificar as particularidades existentes na turma, e buscar possibilidades de envolver os alunos para que eles realmente aprendam.

Bittar e Freitas (2005, p. 31) sintetizam

Um dos maiores desafios para o professor é encontrar atividades e problemas que sejam significativos para os alunos e que possibilitem o trabalho com os importantes conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental. Para que isso se torne possível, não basta que o professor tenha domínio dos conteúdos matemáticos, mas sobretudo, que tenha informações sobre a história de vida dos seus alunos e os seus conhecimentos prévios. É claro que não se trata de tarefa fácil, é preciso ouvi-los, pois só assim é possível penetrar no seu mundo de conhecimentos. É necessário que eles digam como resolvem problemas que envolvem conteúdos matemáticos, que manifestem suas dúvidas, ansiedades, projetos de vida, para que estes dados sirvam como subsídios para o planejamento de atividades matemáticas que possam se tornar significativas e interessantes para eles.

É evidente que para que o aluno aprenda é essencial o desenvolvimento de atividades significativas, a seleção dessas atividades, a definição de objetivos e o estabelecimento de estratégias de ensino, assim, toda e qualquer intervenção pedagógica deve ser resultado de um planejamento adequado. De acordo com as considerações de Houdé (2011, p. 45) “a aprendizagem consiste em modificar a capacidade de realizar uma tarefa a partir de uma interação com o ambiente” O ato de aprender está intrinsecamente relacionado com a postura didática que o professor assume, com os recursos utilizados no processo ensino e aprendizagem, com a verificação da aprendizagem e com o direcionamento dos resultados ou não obtida nesse processo.

Ainda sobre a relevância da didática no processo de ensinar e aprender, Masetto (1997) menciona que o termo didático é muito antigo e que está relacionado com o ensinar, com o instruir, fazer aprender. A contemplar a relação da didática com o fazer aprender, reforça-se, por consequência, que ela está vinculada ao planejamento, já que para que se aprenda o professor precisa preparar suas aulas com a finalidade de desenvolver no aluno habilidades e competências que poderão auxiliá-lo a continuar seus estudos e a se sobressair no mercado de trabalho e nas relações estabelecidas com o meio em que se encontra inserido.

A didática para Rangel (2006), se correlaciona com todos os aspectos que englobam o processo ensino-aprendizagem; em outras palavras a didática se refere ao trabalho desenvolvido pelo professor para o benefício do aluno. Confirma-se então, mais uma vez, que a docência deve ter como prioridade o desenvolvimento dos alunos.

A utilização dos recursos didáticos na disciplina de matemática pode tornar a aprendizagem do aluno significativa e incentivar o desenvolvimento e aperfeiçoamento de inúmeras habilidades necessárias ao indivíduo.

Para Candau (2011) a didática é um campo educacional que teve consideráveis e significativos avanços nos últimos anos, principalmente no que se refere ao advento da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. Contudo, é necessário observar a existência de pontos que afetam e comprometem o trabalho didático na escola. Dentre tais pontos relevantes seria importante repensar: articulação teoria e prática, a formação dos docentes que estão atuando, a relação dos componentes curriculares com as condições didáticas e o cotidiano escolar que integram o contexto do aluno.

A ausência do planejamento compromete todo o trabalho desenvolvido na escola, e acaba por não criar condições de estímulo ao êxito do processo ensino-aprendizagem. Gandin, acerca do fato de que muitos professores não gostam de planejar afirma que

[...] muitas causas externas contribuem para que o planejamento não mereça o cuidado sério das pessoas que julgam significativa a sua ação. Essas causas talvez apontem todas para a mesma direção: o planejamento é para a mudança, para a transformação, o que, provavelmente, não é o desejo dos “donos” de nenhum dos setores da atividade humana (GANDIN, 2004, p. 14).

Planejar pressupõe mudança de postura no sentido de que é necessário rever conceitos e reavaliar a prática, não devendo, portanto se configurar como

uma forma de regular o ensino ou forçar o professor a desenvolver de qualquer maneira uma ação pedagógica sem considerar a realidade e as particularidades inerentes à turma em que realiza o trabalho educativo. Assim, antes de tudo, o planejamento precisa ser exequível e estar em consonância com as necessidades dos alunos. O professor precisa ter a consciência da relevância do que planeja e como se propõe a realizar o seu trabalho. O público do planejamento docente são os alunos, é pensando no aluno que o professor precisa pesquisar, buscar atividades e recursos diversificados e não apenas para apresentar à sua equipe de trabalho ou cumprir atividades burocráticas.

Libâneo (2001, p. 221) caracteriza o planejamento como “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Na verdade, o planejamento sob essa perspectiva seria analisado como os procedimentos que direcionam a ação intencional do professor e as inferências a serem efetivadas sobre os problemas que integram o espaço escolar e as particularidades existentes na sala de aula; perpassando pela observação da realidade sistematizada nos seus pormenores para atingir melhores resultados. O planejamento no âmbito educacional objetiva o trabalho pautado na transformação da escola e o atendimento que mensure a transformação do aluno, o que pressupõe condições essenciais para a formação de cidadãos.

Os apontamentos de Pimenta (2001) mensuram que pensar em questões didáticas implica em pensar no saber do professor, em sua prática e no confronto de conhecimentos teóricos. O embate teórico-prático no contexto escolar, principalmente no ensino da matemática, sugere que o professor se proponha a pesquisar metodologias que possam materializar o ensino. O professor de matemática deve instigar o aluno a aprender por meio da proposição de desafios,

atividades lúdicas e significativas, afastando da realidade o ensino que se caracteriza somente pelo tradicionalismo que se evidencia em tantas salas de aula.

Ainda sobre o planejamento, Koff (2011) assegura que na prática escolar, os planejamentos, métodos e recursos didáticos terão pouquíssimos ou nenhum resultado, se não estiverem direcionados à aprendizagem dos alunos. Os planejamentos devem abordar *o que fazer, como fazer e para que fazer*. Desta forma, desenvolver a consciência sobre *o que fazer* diz respeito ao que realizar na sala para conquistar os objetivos propostos. O *como fazer* se condiciona as ações que precisam ser desenvolvidas para conseguir êxito na explicação dos conteúdos e explicar conhecimentos e o *para que fazer* nada mais é, do que as habilidades que o aluno desenvolverá a partir da prática docente.

Dálmas (2008), corrobora com Koff (2011) no sentido de que o ato de planejar exige de quem irá desenvolver a ação pedagógica a decisão de pensar o que fazer, como fazer e para que serve esse fazer, analisando as vantagens e desvantagens desse fazer para a consecução dos objetivos e resultados. A partir dessas considerações, o planejamento se converte na plenitude de uma ação que torna o homem responsável pela execução de atividades que se caracterizem como produtivas e como capazes de efetivar o processo de ensinar e aprender.

Considerando a relevância do planejamento e a busca pelo método de ensino que atenda às necessidades da turma, conduzindo o aluno ao aprendizado, Ayres destaca que

Se os métodos de ensino forem utilizados de maneira correta, constituir-se-ão em excelente ferramenta para o benefício da aprendizagem. Métodos de ensino são, dessa forma, meios de se apresentar determinado tópico ou assunto de maneira a tornar o seu aprendizado, ao mesmo tempo, eficiente e agradável (AYRES, 2004, p. 95).

Os elementos: didática, método de ensino e planejamento, constituem

atribuições pedagógicas de responsabilidade do professor, e servem de subsídio para a realização da atividade docente em função da aquisição e construção de conhecimentos.

2.2 O ensino da matemática no ensino fundamental

Ao ensinar os conteúdos pertinentes à disciplina de matemática de modo tradicional, tendo como estratégia básica a decoreba em detrimento da compreensão dos conceitos, a disciplina passa a ser bastante temida pelos alunos. É imprescindível que o professor assume o papel de mediador do conhecimento e que por meio de uma atitude dialógica com os alunos incentive a construção de conhecimentos. Segundo Bittar e Freitas (2005), para ensinar matemática é essencial que o professor contextualize os conteúdos a serem ministrados, aproveitando o máximo possível os conhecimentos prévios dos alunos. O trabalho contextualizado valoriza os conhecimentos do aluno e viabiliza o trabalho matemático e de diversas áreas do saber.

Acerca da contextualização do que se ensina na escola, Moysés pondera que

Via de regra, a escola desenvolve o trabalho matemático sem se preocupar muito com a questão da contextualização. Ele se faz, essencialmente, com base em fórmulas, equações e todo tipo de representações simbólicas. Essas, com frequência, impedem que se tenha clareza quanto aos aspectos fundamentais do problema. Em geral vamos pelo caminho mais longo quando poderíamos tornar o mais curto (MOYSÉS, 1997, p. 76).

Percebe-se que quem ensina precisa ter a consciência de que sua função só será bem-sucedida se o aluno conseguir consolidar informações e aprender. Carneiro (2011, p. 73) em suas considerações assegura que “aprender é uma ação humana em cuja centralidade está o aluno”. O aluno deve ser percebido como o centro do processo educativo e, nesse sentido; as ações do professor de

matemática se estabelecem como elo entre o ensino e a aprendizagem.

O êxito do processo ensino e aprendizagem, no que se refere à matemática, está associado a aplicação de métodos diversificados, de técnicas, jogos, explicação de conceitos e explanação de atividades que possibilitem ao aluno compreender que a referida disciplina está inserida no meio em que vivemos e que os conteúdos presentes neste componente curricular são aplicáveis e essenciais à vida. É tarefa do professor estimular no aluno a percepção da matemática na vida e no cotidiano e buscar formas de estabelecer relações entre a realidade e os conteúdos previstos no ensino fundamental. Esta é uma relação que além de possível viabiliza a aprendizagem.

O avanço da tecnologia precisa ser considerado como um recurso que pode trazer benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, embora a utilização dos recursos tecnológicos e nem mesmo outros métodos de ensino possam garantir a solução para os problemas do cotidiano, da sala de aula ou superar totalmente as dificuldades no ensino e aprendizado da disciplina. Ao trabalhar os conteúdos matemáticos nos anos iniciais, o professor deve explorar diferentes recursos midiáticos. Tais recursos não substituem o trabalho docente e nem devem ser utilizados de forma desvinculada da realidade do aluno ou como improviso para reduzir o tempo ocioso da aula. Os recursos devem sobretudo, auxiliar os alunos a pensar, refletir e aprender o que é ensinado pelo professor de forma teórica e explicativa. De certo modo, os recursos didáticos, em algumas situações, podem comprovar o que lhe foi ensinado, assim como a elaboração de possibilidades e a formulação de hipóteses podem mensurar a materialização do saber.

O trabalho docente no que diz respeito ao ensino da Matemática deve levar o aluno a perceber que

[...] o cotidiano está repleto de situações matemáticas. Por exemplo, sempre que precisamos tomar uma decisão importante, pesamos todos os fatores envolvidos e procuramos um meio de organizá-los da melhor forma, estudando as várias possibilidades, estamos utilizando o raciocínio combinatório (TOLEDO, 1997, p. 11).

Aprender e ensinar são processos complexos e que abarcam a categoria totalidade, envolvendo diversos fatores e não somente a explanação de recursos tecnológicos ou da realização de atividades diversificadas para consolidar a transposição didática e efetivar o aprendizado.

Selbach, alerta que

Tempos atrás, o conceito de ‘excelente professor de Matemática’ se restringia aos conhecimentos específicos que este possuía. Esse conceito, entretanto, se atualizou e hoje o professor excelente é quem sabe ensinar de maneira significativa, missão que agrega, entre outros fundamentos, a capacidade de bem planejar seu curso, e suas aulas. (2010, p. 140).

A prática pedagógica de acordo com as ponderações de Maccarini (2010), consolida o ensino que deve acontecer de forma harmônica, exigindo que o professor selecione previamente os conteúdos, as metodologias a serem exploradas, tudo isso como meio de favorecer a construção de conhecimentos e consequentemente conduzir ao êxito do processo educativo. Para reforçar a necessidade de se trabalhar a matemática de modo a distinguir as habilidades a serem desenvolvidas, a autora sugere que os estudos dos conteúdos sejam distribuídos em quatro blocos ou eixos temáticos: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. Os eixos temáticos, usados na contemporaneidade, além de facilitar o trabalho docente, visam organizar a prática para facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, a distribuição dos conteúdos facilita a compreensão por parte dos alunos e a realização do trabalho docente.

D' Ambrosio (1989) discorre sobre a relevância de mudarmos a concepção do que a criança pensa que vem a ser a matemática. Sobre isso, o autor explicita que no contexto atual a matemática precisa ser uma disciplina que vá além de seguir e aplicar regras. Para tanto, faz-se necessário priorizar sobretudo, a aprendizagem do aluno. A ação pedagógica tem que instigar o aluno a desenvolver habilidades previstas para a idade/série ou ano e, possibilitar que o aluno se sobressaia nas diversas situações impostas pelo cotidiano.

Acerca da importância do professor no processo educativo, Bueb (2008), salienta a necessidade da motivação dos alunos para a aquisição e construção de novos conhecimentos. O referido autor afirma que o professor precisa ter competência didático-pedagógica para buscar meios que possam motivar o aluno a se tornar agente transformador da sua realidade, a se responsabilizar por sua aprendizagem e, principalmente, superar suas limitações.

No ensino da matemática, é fundamental que os alunos se percebam capazes de resolver as atividades propostas, que troquem experiências, reconhecendo a necessidade de interação entre a teoria e a prática. Para reforçar que o aluno motivado é capaz de se superar, Galand (2011, p. 587) enfatiza que “a motivação é um conjunto dos processos que influenciam o envolvimento em uma atividade”. Desta forma, a ação docente deve envolver o aluno na atividade a ser realizada, incentivando-o a atingir o objetivo proposto.

Considerando a prioridade que se deve dar a motivação do discente no ensino fundamental, Rocha (2009), pontua que para a aprendizagem se concretizar é fundamental que o professor construa com o aluno seu autoconceito positivo, e a partir daí inicie o processo de construção da sua autoestima levando o educando a confiar em si mesmo e na sua capacidade.

Prática e teoria devem estar aliadas no exercício da docência, ainda mais

quando se trata de aprendizagem matemática. É pela prática que o professor tem a possibilidade de perceber e identificar quais metodologias e estratégias têm sido eficientes e quais conteúdos foram bem fixados e quais precisam ser retomados, buscando sempre novos caminhos para que o educando adquira o conhecimento.

Weschenfelder (2003) salienta que a teoria e a prática são aspectos indissociáveis no processo de ensinar e aprender. A autora alerta que a implementação e efetivação de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e significativas são resultado de uma constante reflexão da teoria e prática. Nessa lógica, refletir sobre a prática pedagógica (essência da metodologia) é indispensável para que o processo de ensino e aprendizagem seja construído, ressignificado e qualificado.

Ensinar matemática é muito mais que transmitir regras, que ensinar a calcular ou decorar fórmulas matemáticas. Ensinar é instigar pensamento, é criar situações de aprendizagem, incentivando a investigação e a experimentação. O professor, enquanto articulador de informações que resultará em conhecimentos tem a oportunidade de mudar a concepção errônea que alguns alunos têm da matemática: uma disciplina impossível de aprender, utilizar por não fazer parte da realidade.

3 CONCLUSÃO

A matemática é uma ciência que está presente no dia a dia de todas as pessoas. Utilizada para resolver as mais diversas situações cotidianas é um importante instrumento para o desenvolvimento do raciocínio lógico. A partir das experiências que a criança realiza com o meio e com as outras pessoas, ela é capaz de construir noções matemáticas básicas que são conhecimentos informais advindos da sua relação com ambientes e situações diversas. A matemática aborda

conteúdos e prevê a aquisição de habilidades e competências necessárias em atividades práticas, cotidianamente desenvolvidas.

Uma instituição de ensino não se constitui apenas de material humano. Nos estabelecimentos destinados ao ensino, são necessários materiais que permitam que o processo ensino aprendizagem ocorra de modo satisfatório. Os materiais pedagógicos visam contribuir positivamente com o enriquecimento das atividades propostas e se constituem recursos indispensáveis para o desenvolvimento das mesmas, tornando-se elemento de apoio na busca pelo conhecimento. A existência destes visam garantir agilidade, conforto e eficiência no cumprimento das tarefas a que se destinam. O processo de ensino e aprendizagem exige cada vez mais que as aulas ministradas sejam prazerosas, dinâmicas e eficientes, já que vivemos em uma era imediatista e bombardeada de informações, dos mais variados tipos e que se apresentam das mais diversas formas.

Para atingir o êxito da aprendizagem necessita-se de planejamento em que a metodologia a ser utilizada aguace a curiosidade dos educandos levando-os a querer e a buscar o saber. O planejamento visa o desenvolvimento da ação educativa, evita a apropriação do improviso, e torna a ação intencional. O profissional da educação que não possua uma prática educativa que promova a interação, a participação, o envolvimento ativo de todos os envolvidos no processo educativo, acaba encontrando dificuldades em atingir seus objetivos e em manter uma organização de ideias e atitudes por parte de seus alunos. Avaliar a prática pedagógica compreende exatamente o objetivo de trazer à luz alguns elementos habituais, examinando a recorrência e o alternar-se dos diferentes tipos de situações de atividades propostas às crianças.

O professor comprometido com uma educação de qualidade faz uma

análise crítica de como desenvolver suas atividades educativas, selecionando conteúdos significativos levando o educando ativamente pelos caminhos do crescimento social e individual. Assim como em qualquer outra disciplina que compõe a matriz curricular, os conteúdos de matemática não podem ser segmentados e desarticulados, devem sim atender com sensibilidade os casos particulares, não perdendo o foco da totalidade no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, Antônio Tadeu. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANDAU, Maria Vera. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 18. ed. Petrópolis, Vozes, 2011, p. 73.

D' AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e debates. SBEM, Ano II. N 2. Brasília, 1989.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

GALANT, Benoit. Motivação. In: ZANTEN, Agnès van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 587-592.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HOUDÉ, Oliver. Aprendizagem. In: ZANTEN, Agnès van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 45-48.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Uma proposta para a didática hoje:

atualizando possíveis prioridades. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011, v. 1, p. 133-153.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e metodologia do ensino de matemática**. Curitiba: Fael, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygostky à educação matemática**. São Paulo: Papyrus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RANGEL, Mary. **A didática em La Salle**. In: RANGEL, Mary (Org.), WESCHENFELDER, Ignácio Lúcio, fsc. **A didática a partir da pedagogia de La Salle**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ROCHA, Dina Lúcia Chaves. **Brincando com a criatividade: contribuições teóricas e práticas na Arteterapia da Educação**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SELBACH, Simone. **Matemática e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOLEDO, Marília. **Didática de matemática: como dois e dois, a construção da matemática**. São Paulo: FTD, 1997.

WESCHENFELDER, Maria Helena. **A matematização da educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Passo Fundo: UPF, 2003.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLORESTAMENTO DAS MARGENS DO CÓRREGO CACHOEIRINHA NA REGIÃO CASTELO/FORTALEZA

Rosana Terezinha de Jesus⁴⁸
Vanilda Corrêa Goulart Silva⁴⁹
Vonedirce Maria Santos⁵⁰

RESUMO: Este texto tem a finalidade de apresentar os resultados alcançados com o desenvolvimento do Projeto de Educação Ambiental desenvolvido na Escola Municipal Rural Antônio Sabino Tomé. Visa discutir o conhecimento dos alunos que residem em propriedades próximas às margens do Córrego Cachoeirinha na Região Castelo/Fortaleza, município de Quirinópolis, promover e discutir termos como “Educação Ambiental” e “Qualidade de Vida”. Propôs-se o desenvolvimento deste artigo com atividades teóricas e práticas que foram analisadas e comparadas a fim de contribuir com a formação educacional ambiental e cidadã do aluno. Os resultados esperados foram observados não de imediato, mas no decorrer das atividades que foram propostas contínuas e frequentes no trabalho frente ao tema Educação Ambiental. Para o desenvolvimento do texto utiliza-se como fundamentação teórica, dentre outros, os principais autores: RODRIGUES E GANDOLFI et al (2007) para discutir sobre a importância da Educação Ambiental e VAZ E ORLANDO (2012) e FRANCO (2005) para discutir os conceitos de matas ciliares.

PALAVRA-CHAVE: Mata Ciliar; Reflorestamento; Educação Ambiental; Qualidade de Vida.

⁴⁸ Professora da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

⁴⁹ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Quirinópolis/Escola Municipal Rural.

⁵⁰ Doutora em Geografia. Docente da Universidade Estadual de Goiás – Campus de Quirinópolis.

1 INTRODUÇÃO

As matas ciliares correspondem a formações específicas da flora existente próxima às nascentes de água e margens de córregos. Constituem parte fundamental no equilíbrio ambiental que garantem às nascentes de água a continuidade do ciclo até chegarem aos rios e posteriormente aos mares. Mesmo sendo de suma importância para que se complete tal ciclo, essas florestas nativas de áreas próximas a córregos têm se tornado alvo de desmatamento e destruição durante as últimas décadas em várias regiões por meio de ações humanas em busca do progresso e do crescimento econômico.

A água, recurso imprescindível para a sobrevivência de diversas espécies de animais, como peixes, pássaros e outros animais silvestres, é um bem indispensável também para a sobrevivência do ser humano. É por meio dos córregos que se formam os rios, e dos rios, formam-se os mares e oceanos. O desenvolvimento de toda a sociedade em nome do progresso tem explorado esse recurso de forma inadequada e inesgotável. Durante vários séculos o homem explorou esse recurso em benefício próprio de forma inconsciente e impensada por acreditar que as águas dos córregos e rios jamais se esgotariam. A escassez desse recurso só se configurou em preocupação, no Brasil, em meados do século XX, quando florestas inteiras foram devastadas em prol da exportação de madeira, ou construção de casas e prédios; rios e córregos tiveram suas águas totalmente contaminadas por lixo industriais ou esgotos residenciais das grandes cidades impossibilitando assim o consumo humano desse bem. Várias espécies da flora e da fauna no Brasil sacrificada em virtude do progresso (construção de indústrias, casas, etc.), algumas espécies predominantemente de áreas florestais e ribeirinhas foram quase ou totalmente extintas neste último século.

Deu-se lugar além da preocupação com a quantidade, a qualidade da

água que estaria disponível para consumo para o ser humano. Fatores como desmatamento, poluição, assoreamento, lixo (industrial e residencial), aquecimento do clima, entre outros tiveram espaços nos mais importantes fóruns e conferências, tanto a nível Brasil, como em todos outros países que se viram ameaçados pela perda desse recurso.

Desta forma, a preservação e restauração das nascentes e matas ciliares de córregos, ribeirões e olhos d'água ainda não degradados tornou-se tema em discussão a partir de 1981, quando a sociedade começou a sentir as consequências que o desmatamento dessas matas causaria à sociedade, como também próximas a essas áreas, como coloca Valente apud Vaz e Orlando, (2012, p.5), de nada adianta se ao redor da nascente está preservado, mas seu entorno está degradado. Assim, essa área de proteção ambiental, garantida pelo Código Florestal, Lei n. 12.651, de 25 de maio de 2012, desempenha importante papel na filtragem de produtos e dejetos que saem de áreas mais altas com destino às áreas mais baixas, ou seja, os córregos, os rios e outros afluentes.

Nesse sentido, a preservação dessas áreas deve merecer atenção pelos proprietários de terras próximas e autoridades ambientais, o limite de proteção ambiental (área de proteção) deve ser respeitado, como também áreas próximas às margens de córregos e rios devem ser utilizadas com consciência, pois o desmatamento dessas matas e áreas próximas às nascentes de córregos em prol da preparação do solo para pastagens ou para a agricultura propicia o aquecimento da temperatura da água e conseqüentemente a redução de sua quantidade.

A contaminação desse recurso por agrotóxicos utilizados nas lavouras e outros produtos utilizados nas pastagens podem causar a morte de diversas espécies animais que ali residem e dependem tanto da água quanto flora ali existente para sobreviver.

A nascente e as margens do Córrego Cachoeirinha, Região Castelo/Fortaleza, localizadas no município de Quirinópolis, Goiás, objeto desse estudo, encontra-se em processo de desmatamento, sendo que a flora de várias áreas próximas foi derrubada para dar lugar às pastagens e plantio de cana ou soja, já em suas margens muitas das florestas nativas sofreram com esse desmatamento e estão morrendo, e ainda outras resistem ao processo humano de devastação conseguindo permanecer, contribuindo com o processo de continuidade da flora e fauna dessa região, que no momento constitui-se ameaçada.

Próximo às margens desse córrego encontra-se propriedades de terras de grandes, médios e pequenos produtores. Às suas margens também, encontra-se a Escola Municipal Rural Antonio Sabino Tomé, que atende a modalidade de Ensino Fundamental, tendo sua clientela formada de alunos da zona rural, que residem nas propriedades rurais situadas nas regiões Castelo/Fortaleza.

Vale ressaltar que a qualidade e a quantidade da água do Córrego Cachoeirinha é responsável por manter os produtores de leite dessa região, que necessitam desse recurso para os bovinos e equinos e demais animais existentes, como também para uso humano, pois os lençóis freáticos dessa região é que sustentam os poços artesianos e cisternas que servem para o consumo do homem. Algumas propriedades utilizam a água presente em pequenas minas para o consumo tanto humano quanto animal.

Para tanto, o presente artigo se concentra em observar, apresentar por meio de estudos e comparações as transformações que as margens do Córrego Cachoeirinha, Região Castelo/Fortaleza sofreu nas duas últimas décadas (2000-2010), assim como promover uma visão mais ampla em relação ao meio ambiente e as consequências que as ações humanas estão refletindo na qualidade e

quantidade da água, flora e fauna dessa região aos alunos dessa Escola Municipal, situada às margens desse Córrego e da GO-146, crianças na faixa etária entre 9 a 12 anos, filhos de proprietários de terras dessa região e de alguns trabalhadores rurais, futuros agentes na questão ambiental e herdeiros das ações ambientais humanas promovidas nesse momento.

Iffting (2007, p.44) esclarece que tendo a capacidade de tornar nossos alunos conscientes e sensibilizados a essa nova visão sobre o ambiente, eles próprios se tornarão educadores ambientais em suas casas em seu meio de convívio. Tornando assim esse processo em uma sequência de ações benéficas, a vida, a natureza, ao futuro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Define-se mata ciliar como formações vegetais que, de acordo com Galvão (apud VAZ; ORLANDO, 2012, p. 4) “margeia os corpos de água, como rios, riachos e lagoas, [...]”. Constituem florestas ribeirinhas que protegem os cursos e as nascentes de água de processos erosivos, contaminação da água por resíduos de agrotóxicos utilizados em lavouras próximas, além de servir de corredor ecológico que propicia a migração da fauna local.

A mata ciliar protege as nascentes de água e os animais aquáticos, evitando a erosão das margens, funcionando como filtro aos agentes poluidores, servindo de refúgio às aves e animais, favorecendo a criação de corredores de biodiversidade, segundo Franco, é de grande importância para a preservação da qualidade da água que consumimos e fundamental para a existência e continuidade dos fluxos de água que compõem rios e mares:

As matas ciliares constituem-se, reconhecidamente, em um elemento básico de proteção dos recursos hídricos, apresentando diversos benefícios tanto do ponto de vista utilitarista, em relação direta ao ser humano, quanto do ponto de vista efetivamente ecológico, para a preservação do equilíbrio ambiental e, conseqüentemente, da biodiversidade [...] As matas ciliares guardam íntima relação com a quantidade e o comportamento da água existente nos sistemas hidrográficos, controlando por um lado a vazão e por outro a estabilidade dos fluxos hídricos (FRANCO, 2005, p. 134).

Desta forma, as matas ciliares são responsáveis por estabelecer o equilíbrio do solo, servir como habitat para diversas espécies de animais como aves, peixes, pequenos anfíbios e répteis. Por meio dos frutos e das sementes de suas aves vários animais sobrevivem e se reproduzem, dando continuidade ao ciclo de vida tanto animal quanto vegetal, pois os animais também são os responsáveis por carregar as sementes pelas margens, contribuindo para a reprodução da flora nativa.

Para Attanasio (2008, p. 8), os animais, insetos, morcegos e aves, têm uma participação muito importante na restauração das matas ciliares, pois são os principais responsáveis pela polinização e pela dispersão de sementes. Os animais são responsáveis por cerca de 95% da polinização e por 75 a 95% da dispersão das espécies de árvores nativas tropicais. Por isso, não há florestas sem animais (FERRETI, apud ATTANASIO, 2008, p. 8).

Mesmo sendo florestas de proteção ambiental, as matas ciliares vem sendo destruídas e desmatadas por meio da ação humana para a utilização da agricultura e pastagens, causando a diminuição e a extinção de muitas nascentes de águas e espécies de animais. Nesse sentido, várias ações no âmbito da educação ambiental se configuraram no nosso cenário nacional, vista a necessidade em se preservar e restaurar as áreas ainda não degradadas. Oliveira, afirma que

As matas ciliares garantem a manutenção dos ecossistemas e dos meios de produção, a luz disso, é necessário que cada indivíduo perceba a importância desempenhada pelas matas ciliares, para que assim, possa desenvolver ações de preservação e revitalização das matas em torno de rios, lagos e nascentes (apud Ribeiro et al, 2012, p. 1867, 1868).

Nesse sentido atividades educativas voltadas para a educação ambiental tornaram-se essenciais e urgentes, sendo constante a necessidade de desenvolver o conhecimento crítico das nossas crianças sobre os recursos naturais que temos disponíveis, sobre sua finitude e conseqüentemente sobre nossa responsabilidade em saber utilizá-los com responsabilidade e consciência. Segundo Jacobi

Tomando-se como referência o fato de a maior parte da população brasileira viver em cidades, observa-se uma crescente degradação das condições de vida, refletindo uma crise ambiental. Isto nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental numa perspectiva contemporânea (JACOBI, 2003, p.2)

Nesse contexto, promover e mediar conceitos sobre reflorestamento, desmatamento, equilíbrio ambiental, qualidade de vida, uso consciente dos recursos naturais como a água, são imprescindíveis no cenário educacional. De acordo com Jacobi “O educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada nos conceitos da natureza” (JACOBI, 2003, p. 193).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto de reflorestamento das margens e nascentes do Córrego Cachoeirinha na Região Castelo/Fortaleza, em Quirinópolis, Goiás, deu-se início no 1º semestre de 2009, numa parceria entre Governo do Estado de Goiás, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de

Meio Ambiente, estendendo-se durante os três anos consecutivos, 2010 e 2011 e 2012. As ações pioneiras desse programa se concentraram em formar profissionais que estariam atuando e desenvolvendo todo o projeto nas Escolas Municipais por meio do Programa Agrinho. Desde a implantação do programa nas Escolas Públicas de 2009 a 2012, foram desenvolvidas atividades com temas variados tais como Reflorestamento, Lixo e Educação Ambiental entre outras.

A Escola Municipal Rural Antônio Sabino Tomé, localizada na região Castelo, situada próxima às margens do Córrego Cachoeirinha e margens à GO-146, distante 30 quilômetros do município de Quirinópolis-Goiás, atende ao público de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, no turno vespertino, foi escolhida para os estudos deste artigo por representar além de um “habitat” ecologicamente privilegiado (situada na Zona Rural) como também por atender em sua comunidade escolar crianças com idade entre 9 a 12 anos residentes em propriedades pequenas e médias nas regiões próximas à Escola.

Figura 1 – EMR Antonio Sabino Tomé, próximas às margens do Córrego Cachoeirinha, Região Castelo/Fortaleza.



Fonte: Acervo da EMR Antonio Sabino Tomé, 2012.

As atividades desenvolvidas no âmbito ambiental que serão analisadas neste artigo foram realizadas no ano de 2012, por meio de seminários e oficinas que foram realizados pela Equipe da Secretaria de Meio Ambiente / EMATER, na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Quirinópolis, possibilitando aos professores (3 participantes desta escola) conhecimento teórico e prático sobre as práticas de reflorestamento e educação ambiental. Conhecimentos estes que foram explorados com alunos de 4º e 5º do Ensino Fundamental.

Em continuidade ao projeto, formaram-se duas equipes que deveriam realizar atividades sob a orientação de suas respectivas professoras, da Coordenadora Pedagógica, Técnicos da EMATER e da Secretaria de Meio Ambiente, todos responsáveis a orientar a pesquisa, a análise e apresentação dos resultados pelos alunos. Nessa primeira etapa, o projeto contou com a participação de 33 alunos da primeira fase do Ensino Fundamental que corresponde ao 1º ao 5º ano, sendo 13 do 4º ano e 20 alunos do 5º. Aos alunos das equipes foram explicados os objetivos do projeto, os principais conceitos que num primeiro momento se caracterizavam como de mais relevância, como o estudo do ambiente e sua conservação.

As atividades que fizeram parte desse projeto se caracterizaram em palestras nas quais foram apresentadas aos alunos de forma geral, temas como ambiente e sustentabilidade, informações referentes à nascente e margens do Córrego Cachoeirinha, tais como a flora e fauna nativa desse córrego que se encontra na zona rural e é bastante reduzida comparada ao que se podia encontrar nas duas décadas anteriores (1990-2000). Desta forma, os educandos puderam conhecer melhor a região em que moram, tanto quanto a flora quanto a fauna. Foram abordados também os aspectos econômicos da região como a pecuária, a agricultura de soja, o crescimento de áreas plantadas com cana de açúcar.

AULAS DE CAMPO: Expedições às margens do Córrego Cachoeirinha

Durante o primeiro semestre de 2012, a equipe de alunos e professores colocaram em prática algumas atividades que faziam parte da metodologia inicial do projeto como saídas a campo a fim de observar e estudar as características predominantes das margens do Córrego Cachoeirinha, tais como da flora presente, fatores como clima, resíduos de lixo que ali se concentravam tais como sacolas e garrafas plásticas, latas de alumínio, etc. Foram observadas também as áreas queimadas próximas às suas margens, a quantidade e o curso da água, conhecer o perfil do solo próximo ao córrego, identificar se existiam áreas de assoreamento (erosões) e conhecer a população ribeirinha desse Córrego. Ainda para este estudo foram coletados exemplares da flora, da água e do solo das margens do Córrego Cachoeirinha para posterior análise e observação.

Figura 2 – Representação da quantidade e fluxo da água e erosão às margens do Córrego Cachoeirinha em 2012.



Fonte: Acervo da EMR Antonio Sabino Tomé.

Ainda em prosseguimento às aulas campi foram feitos o levantamento do perfil dos moradores que residiam próximo às margens do Córrego Cachoeirinha como também dos proprietários de terras dessa região. Foi identificado que residiam nesta região famílias de pequenos produtores de leite, trabalhadores rurais e grandes proprietários de terra, na qual a economia predominante era a plantação de cana de açúcar.

Para este estudo foram realizadas 6 visitas e entrevistas com moradores de diferentes perfis que residiam próximo à Escola e às margens do Córrego objetivando compreender o processo de transformação que sofreu essa região nos últimos anos. Foram coletadas informações e fotos da região e margens do Córrego nas últimas décadas que possibilitaram aos alunos fazer comparações com a situação atual.

Figura 3 – Córrego Cachoeirinha em 2002.



Fonte: Acervo de proprietário entrevistado.

Figura 4 – Córrego Cachoeirinha em 2012.



Fonte: Acervo da EMR Antonio Sabino Tomé.

Em consonância com as aulas campí foram trabalhadas aulas temáticas pelas disciplinas de Geografia, Ciências e Língua Portuguesa utilizando filmes como “Planeta sobre pressão”, músicas como “Terra, planeta água”, textos de diversos autores que tinham como tema meio ambiente, sustentabilidade, reciclagem, entre outros possibilitando assim conscientizar o aluno sobre o processo de degradação ambiental em que as áreas verdes estão expostas e consequentemente na responsabilidade do ser humano de cuidar e preservar a natureza.

Após as expedições realizadas pela equipe na região das margens do Córrego Cachoeirinha foram construídas sob a orientação da professora do 4º ano

da Escola Municipal Rural Antônio Sabino Tomé, duas maquetes representando a situação atual das margens do Córrego Cachoeirinha, sendo que uma representava a fauna aquática e outra a fauna vegetal. Foram confeccionados por essa equipe também, cartazes ilustrando a situação anterior, duas décadas atrás, da flora existente nas margens do córrego Cachoeirinha e a situação atual. Para tal trabalho utilizaram o material fotográfico que foi disponibilizado pelos moradores, como também alguns materiais do próprio acervo da Unidade Escolar.

O aspecto biológico foi representado pelos alunos do 5º ano, sob a orientação da professora da sala, que construíram um pequeno viveiro próximo à horta da escola, com mostra de exemplares da flora das margens e região do Córrego Cachoeirinha, destacando as plantas nativas como samambaia, bambu, guanandi, arará goiaba, guapeava, pombeiro, entre outras.

Para representar a fauna ali existente que depende de todo o equilíbrio desse habitat, ou seja, preservação das margens e nascente do Córrego Cachoeirinha, foram coletados e condicionados em pequenos aquários improvisados com vidros de recipientes já utilizados, nas quais entre sua composição puderam ser apresentados animais silvestres e pequenos mamíferos como tatus, preás, etc. As aves foram representadas por periquitos, pombas, saracuras, corujas, tizius, etc. Os peixes foram representados por lambaris, traíras e outros. Pequenos anfíbios como sapos, rãs, pererecas tiveram representação assim como entre os insetos exemplares de grilos, gafanhotos, moscas, marimbondos, besouros, cupins, formigas, etc.

Para a elaboração e apresentação de todo o projeto pelos alunos, a Escola Municipal Rural Antônio Sabino Tomé contou com o apoio tanto administrativo como financeiro, da Prefeitura Municipal da Cidade de Quirinópolis, da Secretaria Municipal de Meio Ambiente desta cidade, a qual

organizou todo o material necessário para a coleta e manutenção adequada dos animais e plantas coletadas.

Em decorrência do projeto tornou-se parte curricular das atividades das disciplinas de Ciências e Geografia, expedições quinzenais pelas margens do Córrego Cachoeirinha, próxima a sede da Escola, objetivando recolher todo o lixo possível que é levado pela chuva ou pelo vento, tais como sacolas plásticas, garrafas ou recipientes de plásticos e vidros, latas de alumínio, entre outros resíduos menores.

As atividades realizadas foram apresentadas pela equipe de alunos do 4º e 5º anos na feira de ciências mirim que aconteceu na semana da água e meio ambiente, no mês de junho na qual foram convidados a participar representantes da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Secretaria Municipal de Educação, moradores da região do Córrego Cachoeirinha, como também toda a Comunidade Escolar da Escola Municipal Rural Antonio Sabino Tomé.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer dos estudos e atividades realizadas pelos alunos da Escola Municipal Rural Antonio Sabino Tomé, as de campo foram orientadas pela equipe de técnicos da EMATER, representantes da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, as realizadas na sala de aula pelas professoras orientadoras do projeto da Escola. Todas essas atividades foram voltadas para os estudos e comparações da situação atual das margens e nascentes do Córrego Cachoeirinha na Região Castelo/Fortaleza, município de Quirinópolis, Goiás, como base para incentivarmos atitudes e conceitos de Educação Ambiental.

A princípio temos que destacar que as atividades práticas que se desenvolveram por meio de expedições às margens do Córrego, tanto como as

entrevistas realizadas pelos alunos a moradores ali residentes foram as que mais obtiveram resultados positivos, sendo que o contato e a verificação in loco da situação das margens deste Córrego despertou o interesse e o conhecimento dos alunos em termos de consciência ambiental. Em consonância, a troca de experiências realizadas durante as entrevistas aos moradores, seus depoimentos de como era a região, a verificação dos depoimentos destes moradores por meio de fotos antigas, possibilitou ao aluno conhecer o processo de degradação ambiental que as margens deste Córrego, objeto de estudo deste artigo, sofreu durante as duas últimas décadas.

Vale ressaltar que dentre as 6 visitas e entrevistas realizadas, 4 destes residentes moravam na região por mais de 25 anos, ou seja, desde a década de 90. Dentre os seis residentes visitados e entrevistados foram unânimes em opiniões acerca da consciência sobre o desmatamento das matas ciliares, da diminuição do fluxo da água do Córrego Cachoeirinha, observada durante os anos que se passaram, do aumento de áreas erosivas próximas ao córrego. Dentre os 6 entrevistados 5 confirmaram conhecer o Código Florestal e os limites das áreas de proteção ambiental próximas aos córregos, apenas 1 entrevistado disse ter ouvido falar sobre o Novo Código Florestal.

Os depoimentos dos moradores foram fundamentais no processo do desenvolvimento do conhecimento do aluno, pois através de suas opiniões e experiências ele pode entender relações complexas entre crescimento econômico, evolução, progresso e as consequências ambientais que tal desenvolvimento promovia no planeta.

Não em menor escala, as aulas temáticas desenvolvidas por meio de filmes e músicas que refletiam os temas ambientais contribuíram para que o aluno despertasse a curiosidade sobre o assunto. No desenvolvimento dessas aulas, ele

pode perceber que temas como “ambiente, preservação, natureza, planeta pede socorro” não é algo novo. São preocupações que percorrem tempos, fronteiras, línguas e interesses econômicos.

As apresentações dos resultados de todos os estudos realizadas no início do mês de junho de 2012, mês que representa a água e o meio ambiente confirmam toda a análise sobre a evolução do conhecimento e conscientização do aluno sobre o termo Educação Ambiental. Neste período, os alunos puderam representar e apresentar todo o conhecimento que adquiriu por meio de suas falas e dos materiais que eles confeccionaram, como cartazes ilustrativos com fotos antigas, maquetes representativas da flora e fauna atual dessa região.

Ao considerarmos o nosso público alvo de estudo, alunos de escola pública, crianças na faixa etária entre 09 e 12 anos, residentes na Zona Rural percebemos a importância da continuidade e inserção da Educação Ambiental no currículo escolar. Como coloca Andrade apud Iffting (2007, P. 40), a escola deve posicionar-se “por um processo de implementação que não seja hierárquico, agressivo, competitivo e exclusivista, mas que seja levado adiante fundamentado pela cooperação, participação e pela geração de autonomia dos atores envolvidos”. Desta forma, atividades e ações pontuais contínuas relacionadas à Educação Ambiental propostas de forma concreta, com objetivos e metas traçadas confirmam o estabelecimento de práticas sociais ambientais mais corretas e conscientes pelo aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temas como Educação Ambiental, Qualidade de Vida, Reflorestamento de Áreas Degradadas, Proteção das Áreas Vegetais que ainda restam hoje, são amplamente discutidos por várias esferas sociais. Assim, a Escola também tem

que ser palco de estudos desses temas, por ser nela que se concentram os futuros agentes ambientais do futuro. Iffting (2007. P. 35) considera que dentro da escola deveremos encontrar meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente. Desta forma, a preocupação com as formações vegetais que ainda nos restam objetivou o desenvolvimento de ações voltadas a formar ou menos a instigar a consciência ecológica em nossos alunos, crianças que residem em pequenas propriedades na região do Córrego Cachoeirinha, Região Castelo/Fortaleza, município de Quirinópolis.

Existem na área acadêmica vários conceitos e correntes de pesquisa para o tema “Educação Ambiental”, assim esclarecemos que a linha de pensamento adotado por nós relaciona-se em conceber atitudes e valores ambientais que possam garantir nossa permanência no planeta terra por meio do avanço científico e do contínuo crescimento econômico, como também garantir o equilíbrio entre esse crescimento e avanço e meio ambiente, essa última fonte de recurso imprescindível à vida.

Sorrentino apud Jacobi (2003, p. 196) defende que os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

Desta forma, no desenvolvimento de práticas ambientais propostas por este estudo, os alunos da Escola Municipal Rural Antônio Sabino Tomé, orientados pelos professores e equipes da Secretaria Municipal de Meio Ambiente

e EMATER, conseguiram transpor a visão de progresso econômico que tinham advindas de conhecimentos empíricos transmitidos pelos seus conviventes, como também se tornaram questionadores dos valores repassados por outros formadores de opiniões que a sociedade articula, como os meios de comunicação Rádio, Televisão e Internet. Jacobi entende que

Nestes tempos em que a informação assume um papel cada vez mais relevante, ciberespaço, multimídia, internet, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. Nesse sentido cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a co-responsabilização dos indivíduos, torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável (JACOBI, 2003, p.192 – 193)

A luz da pesquisa realizada vale salientar que a construção de novos saberes e ao menos a instigação do senso crítico dos alunos sobre Meio Ambiente, Consciência Ecológica, Qualidade de Vida, Importância de Preservação das Matas Ciliares, consequentemente preservação da água, foram notados e observados no decorrer e nas finalizações do projeto.

REFERÊNCIAS:

ATTANASIO, Cláudia Mira. **MANUAL TÉCNICO: Restauração e Monitoramento da Mata Ciliar e da reserva Legal para a Certificação Agrícola - Conservação da Biodiversidade na Cafeicultura.** Piracicaba, SP: Imaflora, 2008. 60 p.

BARBOSA, L.M. coord. **MANUAL PARA RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: Matas Ciliares do Interior Paulista.** São Paulo: Instituto de Botânica, 2006.

CHAVES, Adilar. **Importância da Mata Ciliar (Legislação) na Proteção dos Cursos Hídricos, Alternativas para sua Viabilização em Pequenas Propriedades Rurais.** Seminário apresentado na Disciplina “Manejo e Conservação do Solo e da Água”, Universidade de Passo Fundo –

Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária. Passo Fundo, 2009.

CÓDIGO FLORESTAL BRASILEIRO. Lei Federal n. 12.651 de 25 de maio de 2012, Brasília, BR.

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios**. Monografia (Pós Graduação “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa n. 118, Marechal Rondon, 2003, p. 189 a 205.

RIBEIRO, Paulo Roberto Cleyton de Castro et al. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA: Métodos de Recuperação de Mata Ciliar como Proposta de Recuperação de Nascentes no Cerrado**. Centro Científico Conhecer: Goiânia, 2012.

FRANCO, José Gustavo de Oliveira. **Direito Ambiental Mata Ciliares: Conteúdo Jurídico e Biodiversidade**. Curitiba: Juruá, 2005. 192 p. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

RODRIGUES E GANDOLFI et al. **Atividades de adequação ambiental e restauração florestal do LERF/ESALQ/USP**. São Paulo: jul / dez 2007.

SATO, CARVALHO ET al. **Educação ambiental**. Organizadoras: Michèle Sato e Isabel Cristina Moura Carvalho. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VAZ E ORLANDO, Letícia e Paulo Henrique Kingma. **Importância das Matas Ciliares para Manutenção da Qualidade das Águas de Nascentes: Diagnóstico do Ribeirão Vai-Vem de Ipameri-GO**. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, UFU. Uberlândia-MG, 2012.

VIANA & PINHEIRO, Virgílio M.e Leandro A. F. V. **Conservação da biodiversidade em fragmentos florestais**. SÉRIE TÉCNICA IPEF v. 12, n. 32, p. 25-42, dez.1998.

Digital - E-book

